

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**MESTRADO DE EDUCAÇÃO**

**ANNA LÍSSIA DA SILVA**

**SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Caruaru, PE**

**2014**

**ANNA LÍSSIA DA SILVA**

**SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4-1223

S586s Silva, Anna Líssia da.  
Somos todos iguais (?): práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil. /  
Anna Líssia da Silva. – Caruaru, 2014.  
218 f. il.; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.  
Co-orientadora: Profª Drª Tatiane Cosentino Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.  
Inclui referências e apêndices.

1. Prática pedagógica. 2. Educação infantil. 3. Diferenças individuais nas crianças -  
Caruaru (PE). I. Salles, Conceição Gislane Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-152)

**ANNA LÍSSIA DA SILVA**

**SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 19 de setembro de 2014.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE/PPGEDUC/CAA)**  
(Presidenta)

---

**Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar/DE)**  
(Examinadora externa)

---

**Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE/PPGEDUC/CAA)**  
(Examinador interno)

---

**Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (UFPE/NFD/CAA)**  
(Examinador externo)

*Para as crianças da Educação Infantil,  
Profa. Maria do Carmo Gonçalo Santos  
e Prof. Alexandre Magno*

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a Deus pelo dom da vida, especialmente por ter colocado em minha vida pessoas especiais que contribuem positivamente na minha caminhada.

À minha orientadora, Conceição Salles, por ter apostado no meu trabalho como pesquisadora, me acompanhado e orientado nesta pesquisa, pelos incentivos, leituras, sugestões e especialmente por ter “me apresentado” Walter Kohan e Jorge Larrosa, assim me proporcionando outros olhares sobre a infância e as crianças.

À professora Tatiane Cosentino, por ter co-orientado este trabalho, pela atenção e solicitude em contribuir com a pesquisa, pela leitura criteriosa e cuidado demonstrado, especialmente no momento de qualificação, por ser um momento ainda de dúvidas e inseguranças quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor Janssen Felipe, pelas contribuições e olhar atento e cuidadoso demonstrado na qualificação, pelas contribuições a este trabalho. Pela influência positiva exercida sobre minha formação acadêmica e construção de identidade docente, que teve início na especialização e se intensificou no mestrado.

Ao professor Sandro Guimarães, por aceitar contribuir com este trabalho na banca de defesa.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, pelas ricas contribuições à minha formação.

Às professoras e aos professores da graduação e especialização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), pelos ricos momentos de formação ali vivenciados, especialmente, a professora Delma Evaneide por ser uma das referências mais positivas na minha formação acadêmica; e aos professores Edilson de Góis (in memoriam) e Roberto Martins por me fazerem ter um gosto todo especial pela Sociologia.

À professora Maria do Carmo Gonçalo Santos, por me acompanhar e orientar desde a especialização, a quem devo muito da minha formação como pesquisadora. Pelos incentivos constantes, indicações e atenção dispensada.

Ao professor Alexandre Magno, que através de suas aulas de Metodologia Científica e solicitude em me atender fora da sala de aula, despertou em mim o interesse e gosto pela pesquisa.

Às secretárias do PPGEDUC, Elenice Duarte e Socorro Silva, pela atenção e solicitude dispensadas.

Às colegas e aos colegas da turma do mestrado 2012, e das turmas 2011 e 2013, pelos debates enriquecedores em sala de aula.

Ao quarteto que fez a caminhada ser mais prazerosa, estimulante e cheia de debates sobre educação e compromisso: Aldinete, Maria Alves, Rosa e Valéria Benittes. Conhecer vocês fez toda a diferença! Maria, obrigada pela companhia nos estudos sobre a Infância; aprendemos muito juntas.

À Iunaly Felix Oliveira, não tenho palavras para agradecer a generosidade e o desprendimento em contribuir com todo o processo dessa caminhada, obrigada especialmente pelas conversas sobre criança, infância e Educação Infantil.

Às amigas e aos amigos por compreenderem minhas ausências durante este percurso.

À Cris, que esteve por perto nos momentos que mais precisei, dando atenção, incentivos e carinho. Amo você!

Às companheiras de formação na graduação, Adalveran (in memoriam), Gilmara, Ana Carla, Gilvânia e Katiane. Tudo começou com vocês!

A todas as colegas de trabalho da Unidade de Gestão da Rede (UGR), especialmente Andreza, Edineide, Irys, Elisama, Graça e Cris.

Às chefes da UGR, da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte, Cássia Matta e Maria Deolinda, pela disponibilização de informações sobre o campo de pesquisa. Ao ex-gerente da GRE Agreste Centro Norte Antonio Fernando e à atual gerente Bettjane Waléria pelo apoio e compreensão.

Ao setor de Educação Infantil e projeto SESC Ler, do Serviço Social do Comércio (SESC), especialmente nas pessoas de Risonete Assis, Ana Freire, Tereza Ferraz, Eulina Cisneiros e Adriana Perboire, pelas oportunidades de aprendizagem e de desenvolver uma prática docente crítica no sentido de potencializar o desenvolvimento das crianças. Minha experiência com vocês é linha divisória na construção da minha identidade docente.

À Secretaria de Educação do Município de Caruaru, especialmente nas pessoas de Nádja Albuquerque, Ana Carla e Soraya Brito, pela acolhida e atenção, bem como pela autorização para a pesquisa ocorrer na rede municipal.

Às gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), pela recepção cuidadosa e atenciosa.

Às professoras copartícipes desta pesquisa, por compartilharem conosco suas experiências, práticas, discursos e dificuldades. Não teria sido possível sem vocês. Obrigada!

Às crianças das turmas que observei, e a todas as crianças que passaram pelo meu percurso profissional. Como aprendi com todas!

Aos meus pais, Joel e Elizabete, por todo o apoio, incentivo e paciência, devo tanto a vocês, especialmente meu caráter e prazer pela leitura, obrigada por incentivarem e darem apoio a cada etapa, por vibrarem comigo a cada conquista, e ainda aguentarem meus momentos de desânimo e mau humor. Amo vocês!

Aos irmãos e cunhadas, tias e tios, primas e primos. Especialmente Tia Ivaldete Passos, pela escuta compreensiva e incentivos constantes.

Por fim, aos amores da minha vida, que a deixam mais leve e feliz: Erick, Marvin, Evan, Vitor, Isabely e Nicole. Titia ama vocês!

**Ninguém = Ninguém**

*(Humberto Gessinger)*

há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há tanta gente pelas ruas  
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente sinta  
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há palavras que nunca são ditas  
há muitas vozes repetindo a mesma frase:  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente minta  
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais  
todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros

há pouca água e muita sede  
uma represa, um apartheid  
(a vida seca, os olhos úmidos)  
entre duas pessoas  
entre quatro paredes  
tudo fica claro  
ninguém fica indiferente  
(ninguém = ninguém)  
me assusta que justamente agora  
todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

todos iguais  
todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros

o que me encanta é que tanta gente  
sinta (se é que sente)  
ou minta (desesperadamente)  
da mesma forma

todos iguais  
todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros  
todos iguais  
todos iguais  
tão desiguais...  
tão desiguais...

## RESUMO

O presente estudo se insere na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos na Educação Infantil, bem como os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente com crianças nessa etapa da educação básica. Esta investigação se propôs a destacar discursos e condições de emergência que produzem influências no modo como nomeamos e classificamos o Outro e as diferenças, na tentativa de compreendermos as condições de emergência de determinados enunciados e não outros nas práticas discursivas das professoras participantes da pesquisa. Neste sentido, buscamos apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. A pesquisa desenvolveu-se em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), num primeiro momento através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em dois CMEI's, e num segundo momento, apenas através de entrevistas semiestruturadas abarcando mais dez dos treze CMEI's que fazem parte da rede municipal de educação de Caruaru-Pe. Dessa forma, totalizamos um universo de doze CMEI's participando da pesquisa. Quanto à discussão teórica empreendida neste trabalho, inicialmente buscamos problematizar os termos diferença e diversidade; também discutimos a partir de algumas perspectivas a produção discursiva da diferença a partir da modernidade, e nos detivemos também a discorrer sobre perspectivas outras na tentativa de pensar a diferença como experiência. Realizamos também, uma análise dos discursos que historicamente permearam o atendimento às crianças pequenas, e como práticas sociais fundamentadas em enunciados oriundos de diversos campos científicos produziram diferenciações no atendimento às crianças, além de nos atermos sobre discursos acerca da prática docente e da relação docente-criança. Por fim, analisamos enunciados e formas de abordagem da diferença na prática docente de professoras da Educação Infantil. Em linhas gerais, as análises dos discursos de tais professoras nos indicam que os enunciados e as práticas observadas trazem interrogações para os nossos processos de formação, sejam eles, iniciais ou continuados. Porque a despeito das tensões e disputas presentes na produção de saberes sobre o Outro, há diariamente a emergência de discursos e práticas que muitas vezes silenciam o Outro, ou reforçam estereótipos criados para governar o Outro e impedi-lo de nos questionar, de tirar-nos de nossa confortável posição de olharmos o mundo através de um círculo que expõe quem está dentro e quem está fora. Também nesse processo, pudemos perceber práticas diferenciadas que buscam fazer do encontro com o Outro um tempo/espço de diálogos e experiências mais afirmativas nas relações que as crianças estabelecem entre si e entre as pessoas adultas que compartilham com elas o espaço da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Diferença, Prática Docente, Educação Infantil.

## ABSTRACT

The present work inserts itself on the discussion around the differences on school education, taking as focus the forms of approach of the topics related to the difference on teaching practice with children in the age between four and five years in Childhood Education, as well as the statements around the difference that emerge from teaching practice with children at this stage of basic education. This investigation proposes to point discourses and emergency conditions that produces influentes on the way how we name and classify the Other and the differences, in attempt to comprehend the emergency conditions of certain statements and not others in discursive practices of the teachers participating in the research. In this sense, we seek to perceive how and through which statements the difference is addressed in teaching practice with children of four and five years in Childhood Education. The research was conducted in Municipal Centers of Childhood Education (MCCE), at first through semistructured interviews and observation in two MCCE, and second, just through semistructured interviews covering another ten of the thirteen MCCE that are part of the municipal education network of Caruaru-PE. Thus, we totaled a universe of twelve MCCE participating in the research. As for the theoretical discussion undertaken in this work, initially we aim to problematize the terms difference and diversity; also discuss over some perspectives the discursive production of the difference over modernity, and we also abode to discourse from other perspectives on the attempt to think the difference as experience. We also conducted, a analysis of the discourses that historically permeated the treatment to younger children, and how social practices grounded in statements originated from several scientific fields produced differentiations in treatment of children, and we restrict ourselves on discourses around teaching practice and the relation teacher-child. Finally, we analyze statements and approaches of the difference in the teaching practice of teachers from Childhood Education. In general, the analysis of the discourses of these teachers indicate us that the statements and the practices observed bring questions to our formation processes, whether, initial or continued. Because spite the tensions and disputes present in the production of knowledge about the Other, there is a daily emergency of discourses and practices that frequently silence the Other, or reinforce stereotypes created to rule the Other and prevent if of questioning, to take us out of our comfort position of looking the world through a circle that exposes who is in and who is out. Also in this process, we could perceive differentiated practices that aim to make the encounter with the Other a time/space of dialogues and experiences more positive on the relations the children establish between themselves and between the adult persons that share with them the space of the Childhood Education.

**Keywords:** Difference, Teaching Practice, Childhood Education

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>12</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 DIFERENÇA (S) – A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO(S) OUTRO(S) ..</b>  | <b>22</b>  |
| <b>1.1 Diferença e/ou diversidade .....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>1.2 Modernidade e normalização: relações de poder/saber na produção da inferioridade do Outro .....</b>                     | <b>24</b>  |
| 1.2.1 A constituição do moderno Estado-nação e do processo civilizatório: a ambivalência do discurso colonial. ....            | 28         |
| 1.2.2 O poder normalizador: relações de poder/saber .....  | 36         |
| <b>1.3 A relação entre o Outro e o Mesmo a partir de olhares outros: a diferença como experiência .....</b>                    | <b>43</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 INFÂNCIA, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES.....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>2.1 A escolarização e sua missão civilizadora: processos de diferenciação e homogeneização .....</b>                        | <b>59</b>  |
| <b>2.2 Situando historicamente o atendimento às crianças: a intersecção classe, raça e gênero .....</b>                        | <b>63</b>  |
| <b>2.3 Discursividades acerca do trabalho docente na relação com a criança .....</b>   | <b>72</b>  |
| 2.3.1 A prática docente e a relação com as crianças .....  | 75         |
| <b>CAPÍTULO 3 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR.....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>3.1 Lugares .....</b>   | <b>85</b>  |
| <b>3.2 Travessia .....</b>   | <b>89</b>  |
| 3.2.1 Primeira etapa: entrevista inicial .....   | 92         |
| 3.2.2 Segunda Etapa: observando a rotina de professoras e crianças em sala de aula.....  | 94         |
| 3.2.3 Terceira Etapa: ampliando o olhar com outras entrevistas .....   | 98         |
| <b>3.3 Pessoas – copartícipes da pesquisa .....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>CAPÍTULO 4 A DIFERENÇA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                                     | <b>103</b> |
| <b>4.1 A diferença e seus elementos nas discursividades das professoras .....</b>  | <b>104</b> |
| 4.1.1 A tensão igualdade/diferença, o preconceito e discriminação como questões relacionadas ao debate sobre a diferença ..... | 105        |
| 4.1.2 Marcas da diferença nos enunciados das professoras .....   | 114        |
| <b>4.2 “Pedagogias da diferença” na rotina das crianças na Educação Infantil.....</b>  | <b>135</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2.1 O lugar da diferença na prática docente .....  | 137        |
| 4.2.2 Enunciados da experiência: lidando com a diferença na relação com as crianças. 152                 |            |
| <b>4.3 A diferença na prática docente na educação das crianças pequenas: dilemas e dificuldades.....</b> | <b>173</b> |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>  | <b>185</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>191</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>200</b> |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS .....</b>   | <b>200</b> |
| <b>APÊNDICE B – FICHA DE DADOS – SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>  | <b>204</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....</b>  | <b>205</b> |
| <b>APÊNDICE D – MAPEAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS DO GT7 DA ANPEd - 2011 2 2012 .....</b>                     | <b>207</b> |
| <b>APÊNDICE E – DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2010 – 2011 .....</b>                              | <b>210</b> |
| <b>APÊNDICE F – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS PUBLICADOS POR PERIÓDICO .....</b>                                | <b>211</b> |
| <b>APÊNDICE G – ORIGEM DOS PSEUDÔNIMOS UTILIZADOS PARA PROFESSORAS E CMEI's .....</b>                    | <b>215</b> |

*Gadamer dizia que levar uma palavra à boca não era usar uma ferramenta, mas “situar-se em uma direção de pensamento que vem de longe e nos supera”. Pronunciar uma palavra é situar-se nos rastros que traz e nos caminhos que abre. Na intersecção entre educação e política, as palavras “igualdade” e “liberdade” vêm de longe. Estão tão trivializadas em nós que, quando as pronunciamos, quase todos se põem de acordo. Poderíamos seguir levando-as à boca? Seríamos capazes de lançá-las em direção ao porvir, situando-nos com elas em uma direção em que elas ainda possam fazer lugar de desacordo? Conseguiríamos arrancá-las do clichê? Ser-nos-ia concedido escrever (pensar, educar) de uma maneira política, que tenha a ver com nós outros, com os outros nós?*

Jorge Larrosa e Walter O. Kohan

## INTRODUÇÃO

*Se tudo que nos iguala como humanos são as nossas diferenças,  
será possível pensar o EU e o OUTRO num verdadeiro espaço  
de trânsito das diferenças sem hierarquizá-las? Como  
superar o vazio e o silêncio da escola e do social  
diante das diferenças?*

Neusa Maria Mendes de Gusmão

Esta dissertação se insere na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente na Educação Infantil, bem como os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente com crianças nessa etapa da educação básica.

Nesta investigação, nos propomos a destacar discursos e condições de emergência que produzem influências no modo como nomeamos e classificamos o Outro e as diferenças, na tentativa de compreendermos as condições de emergência de determinados enunciados e não outros nas práticas discursivas<sup>1</sup> das professoras participantes da pesquisa.

A pesquisa desenvolveu-se em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), no primeiro momento através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em dois CMEI's, e no segundo momento através de observações em três turmas nos dois CMEI's participantes do primeiro momento, já no terceiro momento ocorreu apenas através de entrevistas semiestruturadas abarcando mais dez dos treze CMEI's que fazem parte da rede municipal de educação de Caruaru-PE. Dessa forma, totalizamos um universo de doze CMEI's e treze professoras participando desta pesquisa.

A motivação de pensar as questões que permeiam a diferença na nossa sociedade, junto com as práticas docentes vivenciadas com as crianças na Educação Infantil, partiu de uma inquietação anterior que gerou uma pesquisa sobre relações de gênero e prática docente<sup>2</sup>. Como é comum pesquisas suscitarem novas questões, o estudo citado colaborou para entendermos melhor como se constroem as diferenças de gênero, mas também nos instigou a investigar como as questões sobre a diferença são construídas e problematizadas no contexto das práticas docentes.

---

<sup>1</sup> Ao analisarmos os discursos das professoras, nos inspiramos nas contribuições das análises realizadas por Michel Foucault.

<sup>2</sup> SILVA, Anna Líssia da. **Gênero e Prática Docente**: produção e transformação das desigualdades presentes na construção das identidades de gênero. 2007. 78 fl. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), Caruaru, 2007.

Como ressalta Salles (2008, p. 18), “Sabe-se que a escolha por um determinado tema de pesquisa ocorre em uma relação teoria-prática e está comumente relacionada a inquietações cotidianas de quem o elege como objeto de estudos”. Nesse sentido, atreladas às questões suscitadas a partir da nossa pesquisa anterior, também motivações de cunho profissional, atreladas ao exercício da prática docente na Educação Infantil, acarretaram influências nessa escolha. Isso porque tivemos em diversas circunstâncias nossos olhares mobilizados no sentido de pensar sobre a questão das diferenças, quer seja através das relações entre as crianças, através de documentos oficiais para a Educação Infantil, ou ainda através de projetos vivenciados por ocasião de datas comemorativas.

Nessas circunstâncias, muitas vezes fomos percebendo o quanto ainda ficamos no senso comum e estereótipos no trato com a diferença nos espaços escolares, pela falta muitas vezes de um tempo/espaço para problematizarmos certas questões, reflexão essa que muitos autores e autoras já apontam. Santomé (2009), discute sobre os processos de folclorização das questões relacionadas às diferenças na escola, apontando que predomina uma visão estereotipada da diferença nas vivências escolares. A partir dessas questões, desenvolver esta pesquisa abarcou uma dimensão que foi além da pretensão de contribuir de alguma forma para as discussões acerca da diferença na Educação Infantil, posto que também se constituiu numa experiência que possibilitou reflexão sobre nosso trabalho como docente da Educação Infantil.

Vivemos numa época marcada por constantes mudanças e de difícil conceituação. São diversas as correntes teóricas, autoras e autores que tentam nomeá-la (pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida, alta modernidade...) sem consenso à vista. No entanto, independente do termo utilizado, podemos perceber que as constantes mudanças da contemporaneidade têm modificado as formas de relações entre sujeitos, comunidades, nações e culturas.

De acordo com Berino (2007, p. 63), “É possível produzir uma interação entre indivíduos afastados, mas conectados. Ou então, presenciar episódios distantes, mas instantâneos para os nossos sentidos. Novas tecnologias permitem isso”. Assim, antes a convivência com as diferenças, relacionada às diferenças internas das comunidades, ou diferenças produzidas nos processos de colonização e diáspora, hoje é modificada especialmente pelos meios de comunicação que nos conectam com todo um mundo de diferenças culturais e individuais, de nações cada vez mais multiculturais.

Através desses contatos que burlam os limites de tempo e espaço, proporcionados pela tecnologia, não há apenas o contato com as diferenças, mas a produção de novas diferenças,

isso porque, como afirma Berino (2007), através da tecnologia outras identidades são provocadas, disparando outras diferenças nas identidades nacionais, que por sua vez já são marcadas pela multiplicidade e diferenças internas. Deste modo, vivemos um período não apenas de intenso contato e vivência das diferenças, vivemos uma época marcada pela constante produção de novas diferenças, isso porque a luta pelo direito à diferença tem sido também intensificada.

Assim, além das crescentes relações entre pessoas de diferentes culturas, seja esse crescimento através do processo constante de revolução dos meios de comunicação, vivenciamos ainda um período onde grupos que se organizaram através de movimentos sociais ao longo das últimas décadas têm sua atuação na sociedade consolidada, e suas reivindicações ganham visibilidade e em muitos casos são legitimadas pela sociedade e pelo Estado.

Esses movimentos sociais têm se pautado na diferença e no direito à mesma para construir seus processos de luta, seja no próprio processo de identificação de seus integrantes com o movimento, seja na produção epistêmica sobre essas diferenças. A título de exemplos, temos o movimento feminista que discute a “diferença de gênero”, o movimento negro que discute sobre “diferença de raça”, entre outros.

Como fruto das lutas dos movimentos sociais, tivemos mudanças no campo do direito, onde legislações foram criadas para garantir especificamente os direitos de grupos que sofrem com as desigualdades que marcam as relações entre as diferenças. Como exemplos decorrentes dessas lutas, temos a lei contra o racismo, Lei n. 7.716/86, a lei de proteção à mulher, Lei Maria da Penha Lei n. 11.340/96, lei de cotas para pessoas com deficiência, Lei n. 8.213/91, entre outras. Consequentemente, o campo educacional também é afetado por esse processo, a exemplo disso temos as leis 10.639/03<sup>3</sup>, 11.465/08<sup>4</sup>, a Lei 10.172 de 2001<sup>5</sup>, a resolução CNE/CP 01/2004<sup>6</sup>, entre outras.

Veiga-Neto, há dez anos, já chamava atenção para o fato de que, “Como em nenhum momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais

---

<sup>3</sup> Implementa o Ensino de História da África e dos Africanos, da Luta dos negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira na Educação Básica.

<sup>4</sup> Lei que amplia e revoga a Lei nº 10.639/03, acrescentando a inclusão do Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas na Educação Básica, alterando o texto da Lei 9394/96 (LDBEN).

<sup>5</sup> Delimita as Metas do Plano Nacional de Educação. Destaque para Meta 11 do Ensino Fundamental: “Manter e consolidar o programa do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e étnica e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzem estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”.

<sup>6</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes* [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). E estando visíveis, e sendo questionadas, e provocando embates, a visibilidade crescente das diferenças culturais também questiona nossas práticas como educadores e educadoras, trazendo desafios para a nossa prática docente, pois, pensando a partir das palavras de Neusa Gusmão lançadas na epígrafe, precisamos questionar o vazio e o silêncio que perpassam as questões da diferença na escola.

Diante dessa problemática, nesta pesquisa tivemos como objetivo geral **“Apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil”**. Buscamos nesse processo identificar: qual o lugar da diferença na prática docente e na rotina das turmas de Educação Infantil; quais as práticas enunciados são colocados em ação quando se trata da abordagem da diferença em sala de aula; e ainda, como as professoras lidam com a diferença na relação com as crianças e na mediação das relações entre elas.

A escolha das turmas de Educação Infantil se deu por entendermos que, se a escola não fica alheia aos processos sociais de diferenciação, tampouco as crianças se excluem desse processo, pois a própria infância se instaura num terreno de diferenças, já que não há uma infância, mas infâncias, não há um modelo de criança, mas crianças com diversos fatores de heterogeneidade, como gênero, classe social, etnia, raça, religião etc., afinal espaços sociais com diferentes estruturas diferenciam as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, pensamos ser importante que desde a Educação Infantil se possibilite a reflexão com as crianças sobre questões relacionadas à diferença, pois a escola não é só espaço de construção de conhecimentos das áreas formais, mas também lugar de construção de atitudes cidadãs. Construção de cidadania compreendida como potencialidade crítica que proporcione em nossas crianças a capacidade de interrogar os fundamentos de nossas certezas individuais e sociais, ou ainda favorecer e assinalar a possibilidade do indivíduo poder aparecer ao mundo e no mundo pela palavra e através de suas ações, e mais, a possibilidade de se singularizar e se diferenciar.

Por isso, a educação das crianças deve também atentar para as questões da diferença, sobretudo quando reconhecemos que a escola tem se configurado num espaço socializador por excelência, pois atende uma gama de diferentes pessoas, oriundas de diferentes culturas e favorece a interação social da criança com essas diferenças, pois,

[...] no Brasil a entrada da criança pequena na creche e na pré-escola significa o encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública. A passagem efetiva da esfera privada da casa para a esfera pública na educação infantil, creche ou pré-escola, vai proporcionar espaços de encontros e desencontros com a diversidade. E é

nessa singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização dos materiais e das práticas pedagógicas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria. Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança no ambiente público e coletivo de creches e pré-escolas podem representar uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças e com o respeito à diversidade, enfim, de construir o pertencimento étnico, de gênero e de classe. (FARIA; FINCO, 2013, p. 93-94).

Ressaltamos que nossa compreensão acerca do potencial socializador da escola não é num sentido de inculcação dos valores dos adultos, mas num espaço onde a criança, longe do espaço familiar, onde participa de um grupo social que, de certa forma, partilha das mesmas culturas, passa a participar de um processo de socialização, que a coloca frente às diferenças, e nesse processo a criança não é passiva, pois participa ativamente, quer seja resistindo, reinventando, imitando, aceitando, enfim, como sujeito social ativo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Diante dessas discussões e questões, acreditamos que esta investigação pode colaborar com as discussões sobre a diferença na Educação Infantil, pode também colaborar para novas discussões e práticas na busca de relações onde o Outro seja percebido na sua alteridade, e não através de uma relação que o coloca em posição de inferioridade.

Pensar a escola como um espaço onde as crianças tenham a possibilidade de interagir com a diferença requer pensar também como as práticas docentes têm enunciado sentidos sobre as questões relacionadas à diferença, pois,

A educação é o processo pelo qual os recém-chegados, os novos, os que não falam nossa língua, são introduzidos em nossa língua. [...] Por isso, a infância introduz a diferença e a descontinuidade e, nessa diferença e nessa descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da história. Uma comunidade que não pode ser concebida a partir do comum, mas a partir da pluralidade, como um entre de onde se desdobram singularidades. E uma história que não pode ser concebida a partir de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade, como um devenir no qual emerge o acontecimento, isto é, a liberdade (LARROSA, 2011, p. 293).

Deste modo, podemos afirmar que a educação é a forma como introduzimos as crianças (infantes – os sem fala) na nossa língua, é também a forma como inserimos as crianças na vida em sociedade, onde elas vão compreendendo as normas e formas de se relacionar com os outros. Por isso, refletir sobre como esse processo se dá pode nos ajudar a perceber indícios de como desenvolver uma educação para as crianças pequenas que através da problematização da diferença e dos processos de sua enunciação contribua para a formação de crianças que, exercendo sua criticidade, experienciem formas outras de relação com a diferença.

Esta pesquisa está inserida num contexto de investigações acerca das crianças, da infância e da Educação Infantil, que busca atrelar as discussões sobre a relação entre as mesmas e as diferenças. Dessa forma, ao nos aproximarmos desse contexto, procuramos identificar em três espaços a incidência de pesquisas e artigos relacionados à temática, publicados no decorrer dos dois anos que antecederam o início de nossa investigação (2010-2011). Os espaços investigados foram: banco de dissertações e teses da universidade federal de cada estado brasileiro, além da federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de São Paulo (USP)<sup>7</sup>; comunicações orais no Grupo de Trabalho 07 da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd)<sup>8</sup>; e nos periódicos relacionados à educação no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>9</sup>.

No levantamento das produções, pudemos perceber que as discussões acerca da relação entre diferenças e a educação têm sido mais profícuas no âmbito dos artigos publicados em periódicos. No entanto, no que se refere à relação entre diferença e Educação Infantil, tivemos um número baixo de investigações publicadas, distribuídas da seguinte forma: uma publicação na ANPEd, três dissertações e duas teses, e três artigos em periódicos.

Analisando as pesquisas desenvolvidas no período delimitado, consideramos que esta pesquisa se distingue das demais em relação à sua abrangência ao lidar com as diferenças, tendo em vista que as pesquisas encontradas se detiveram numa diferença específica, já nossa pesquisa não foi a campo com categorias pré-estabelecidas; foram as entrevistas iniciais com as professoras que delimitaram as marcas das diferenças que iríamos observar. Nesse sentido, a diferença entre esta pesquisa e as demais está no foco: enquanto as outras pesquisas nos dão uma visão aprofundada da relação entre uma diferença específica na Educação Infantil, nossa pesquisa procura apreender um panorama mais amplo do que as professoras consideram como marcas da diferença, e na relação com essas marcas e com as crianças, quais as abordagens e discursos são mobilizados.

Compreendendo que a escola é um espaço de apropriação dos discursos, e que na Educação Infantil, as crianças estão em processo de aquisição da linguagem e construção de significados, não as tomando por sujeitos da falta, ou do não saber, mas como sujeitos que estão em processo de construção de significados. A partir disto, entendemos que os enunciados que emergem das práticas discursivas das professoras têm impacto nos processos de significação realizados pelas crianças. Deste modo, indagamos: “[...] o que há, enfim de

---

<sup>7</sup> Cf. Apêndices, p. 210

<sup>8</sup> Cf. Apêndices, p. 207

<sup>9</sup> Cf. Apêndices, p. 211

tão perigoso no fato das pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?” (FOUCAULT, 2012a, p. 8). Por que nos preocupamos com os discursos das professoras sobre a diferença com as crianças da Educação Infantil?

Para responder essa questão, podemos recorrer ao próprio Foucault quando ressalta que:

O que é afinal o sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes. (FOUCAULT, 2012a, p. 42)

A partir dessa análise e considerando que professoras e professores estão no centro do processo de distribuição dos discursos nos sistemas de ensino, nos inquietou apreender como se dão esses discursos e o que eles mobilizam nas práticas docentes com as crianças.

Dessa forma, empreendemos uma análise dos discursos das professoras levando em consideração algumas questões e caracterizações colocadas por Foucault, especialmente ao tratar da análise enunciativa, quando afirma que:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação. [...] A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, precisamente porque foram ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2013a, p. 133-134).

Foi buscando elementos que possibilitassem a compreensão dos enunciados das professoras da forma como seriam ditos eles e não outros, que empreendemos uma discussão teórica no **Capítulo 1**, onde, além de buscarmos mapear questionamentos relacionados à diferença e diversidade, suas aproximações e seus distanciamentos, e, de forma sucinta, buscamos localizar os eixos temáticos sobre os quais se alicerçam tais questionamentos. Discutimos a partir das perspectivas da constituição do Estado-nação moderno e do processo civilizatório condições e influências na produção discursiva da diferença. Também discutimos a emergência do que Foucault (2010) chamou de poder normalizador e sua influência em como nomeamos e classificamos as diferenças e os diferentes. Por fim, nos detemos a

discorrer sobre perspectivas outras na tentativa de pensar a diferença como experiência que considera a relação identidade-diferença, mas também vai além dessa relação.

No **Capítulo 2**, realizamos uma análise dos discursos que historicamente permearam o atendimento às crianças pequenas, e como práticas sociais fundamentadas em enunciados oriundos de diversos campos científicos produziram diferenciações nesse atendimento, bem como se deu essa diferenciação quando se leva em conta marcadores<sup>10</sup> sociais como raça, classe e gênero. Também colocamos em evidência discursos acerca da prática docente e da relação docente-discente, onde buscamos evidenciar, através dos diálogos empreendidos, como estamos tomando o conceito de prática docente. Além de delimitarmos como foco das nossas observações, dentre das várias dimensões e ações que permeiam a docência, a relação entre professoras e crianças na Educação Infantil permeada pelas temáticas que envolvem as discussões sobre a diferença.

A descrição do caminho utilizado no processo desta pesquisa é discutida no **Capítulo 3**, onde caracterizamos a abordagem teórico-metodológica de análise dos dados, campo, sujeitos, estratégias e metodologia que fizeram parte do nosso percurso.

Por fim, no **Capítulo 4**, analisamos enunciados e formas de abordagem da diferença na prática docente de professoras da Educação Infantil, onde percebemos que os enunciados e as práticas das professoras mobilizam diversas práticas, estratégias e discursos na tentativa de lidar com as diferenças em sala de aula. Em determinadas circunstâncias essas práticas e esses discursos interrogam nossos processos de formação, sejam eles iniciais ou continuados. Também nesse processo, pudemos perceber práticas diferenciadas que buscam fazer do encontro com o Outro um tempo/espço de diálogos e experiências positivas nas relações que as crianças estabelecem entre si e entre as pessoas adultas que compartilham com elas o espaço da Educação Infantil.

Os dados questionam, também, as concepções de infância, criança, educação e diferença que subjazem as formas de supervisão, coordenação e gestão do trabalho docente, especialmente a forma de pensar e organizar a Educação Infantil num sentido que não apenas se leve em consideração a diferença, mas que se pensem maneiras, rotinas e espaços de abertura à diferença e à afirmação das crianças e suas infâncias.

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa utilizamos os termos marcas da diferença, marcadores sociais e/ou marcação da diferença no sentido de construção de uma definição, caracterização ou distinção do outro, da diferença. Diversos autores e autoras utilizam os termos marcas, marcadores e marcação quando tratam de questões relacionadas à diferença, por exemplo, Veiga-Neto (2003) utiliza o termo marcadores culturais, já Brah (2006) utiliza o termo marcador de diferença.

*O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória.*

*O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente.*

*O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.[...] Porque sem o outro não seríamos nada (e não confundi esta frase com aquela outra que se pronuncia habitualmente nos enterros); porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. E porque se o outro não estivesse aí... mais valeria que tantas reformas nos reformassem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigasse com seus monstros pela noite!*

Carlos Skliar

## CAPÍTULO 1 DIFERENÇA (S) – A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO(S) OUTRO(S)

*Assistimos à presença cada vez mais constante do 'outro' em 'nós' mesmos, isto é, se antes as diferenças eram percebidas à distância, definitivamente territorializadas e/ou corporificadas, agora são vistas inerentemente como parte da nossa existência, impregnadas no nosso cotidiano.*

Aristóteles Berino

Como as limitações deste trabalho não permitem uma descrição arqueológica das discursividades construídas acerca do Outro, das diferenças, recorreremos à interlocução com alguns autores e autoras que discutem acerca de discursividades de como na modernidade se demarcou a diferença, a produção discursiva do(s) Outro(s). Isto porque a intenção não é estabelecer uma discussão entre determinadas teorias com seus autores e autoras dentro das mesmas perspectivas, ou determinar autores e autoras de perspectivas diferentes, ou ainda apontar as divergências que ocorrem no interior de cada corrente teórica que trata das questões relacionadas à diferença.

Nossa intenção foi dialogar com as discursividades que buscam elencar condições e formas de enunciação e produção cultural da diferença, e nesse movimento apreender as condições de emergência de certos enunciados e não outros nos discursos acerca do Outro, da diferença, para podermos estabelecer relações entre discursos tomando-os como acontecimento, com suas continuidades e descontinuidades. Pois, como ressalta Foucault, “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.” (FOUCAULT, 2013a, p. 35).

Dessa forma, neste capítulo, trataremos de diversos aspectos que cercam a produção discursiva das diferenças, sem a pretensão de esgotar a análise dos discursos, ou mesmo de abarcar toda a produção discursiva sobre a construção cultural da diferença. Mas estabelecer alguns aspectos cruciais que ainda hoje ecoam nas diversas séries de enunciados que nomeiam, classificam e pretendem determinar o Outro, e suas diferenças.

Inicialmente tentaremos esclarecer a opção do termo diferença em vez de diversidade, mesmo sendo este último o termo mais recorrente nas políticas educacionais. Em seguida, discutiremos a partir de algumas perspectivas a produção discursiva da diferença a partir da modernidade, e por fim, nos detemos a perspectivas outras na tentativa de pensar a diferença como experiência.

## 1.1 Diferença e/ou diversidade

Discursos distintos sobre a diferença têm permeado as mais diversas áreas da sociedade contemporânea, onde temos visto surgir inúmeras teorias e a consolidação de movimentos sociais que tentam abordar afirmativamente as diferenças culturais através da assertiva de que vivemos numa sociedade permeada pela diversidade cultural. Dessa forma, o termo diversidade em muitos casos tem sido eleito para delimitar estudos e ações no sentido de abordar as diferenças dos grupos sociais que formam as sociedades contemporâneas, sendo muitas vezes os termos diferença e diversidade utilizados como tendo o mesmo sentido. No entanto, esses termos carregam sentidos distintos, como nos propomos a discutir a seguir, na pretensão de justificarmos nossa opção pelas discussões que, diferenciando os dois termos, defendem a perspectiva da diferença.

Em recente trabalho, intitulado “A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas”, Rodrigues (2011) analisa como questões, relacionadas à diversidade e à diferença, ganharam espaço nas discussões no campo da educação. De acordo com o levantamento realizado pela autora em periódicos acadêmicos no período de 1991 a 2007, houve um crescente número de artigos relacionados à temática. Para ela, essa ascensão das discussões relacionadas à diversidade e à diferença cultural no Brasil se intensifica a partir de 1996, com a inclusão da temática da diversidade cultural nas políticas públicas de educação, a exemplo disso tivemos a inserção da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda de acordo com o levantamento, a ascensão também ocorreu nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Com relação ao uso dos termos diferença e diversidade, nos últimos anos, a discussão sobre cultura e educação tem apresentado um maior uso do termo diferença cultural em vez de diversidade cultural nas produções. Quanto ao uso desses dois termos, acreditamos ser relevante nos atermos, mesmo que de maneira breve, na sua distinção, para tanto, as discussões propostas por Homi Bhabha podem ser elucidativas.

De acordo com o autor, “A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” (BHABHA, 1998, p. 63). Assim, por afirmar conteúdos e costumes pré-dados, a diversidade naturaliza e fixa as diferenças, ocultando o fato de que as diferenças são construídas culturalmente, por outro lado, “[...] a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam,

discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63, grifo no original).

Rodrigues analisa a utilização do termo diversidade, afirmando que:

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro lado, a imprecisão ou o seu uso irrestrito pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, as pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou estratégia de apaziguamento das diferenças. (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Bhabha e Rodrigues chamam atenção para o caráter liberal do uso do conceito diversidade. Bhabha quando ressalta que a diversidade reconhece os conteúdos culturais como pré-dados, e Rodrigues ao chamar atenção para o discurso da diversidade como sendo utilizado para apaziguar as diferenças, restringindo-se apenas ao elogio à diferença. Assim, o termo diversidade pode ser utilizado no sentido de reconhecer e mesmo incentivar as diferenças, mas pode reforçar o sentido de que sendo elementos “naturais” da condição humana, as diferenças podem ser territorializadas e toleradas a partir de um enquadramento etnocêntrico.

Silva traz alguns elementos que reforçam o caráter de significação cultural da diferença, evidenciando o caráter de construção social que esse termo carrega quando afirma que “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. **Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem**” (SILVA, 2000, p. 78, grifos nossos).

Ao adotarmos o termo diferença, para analisarmos a multiplicidade de modos de ser e viver, de expressões e identidades culturais, estamos levando em conta o caráter de *construção social* das diferenças, construção essa que é permeada por relações de poder, como discutiremos logo mais. E são essas relações de poder, efetivadas, sobretudo com a modernidade e o colonialismo, que discutiremos a seguir.

## **1.2 Modernidade e normalização: relações de poder/saber na produção da inferioridade do Outro**

O advento da modernidade e suas consequências na produção da diferença foram definidos como marco para a nossa intenção de apreender (dentro dos limites desta pesquisa) as discursividades acerca da diferença, tendo em vista que houve mudanças significativas na proliferação de discursos sobre o Outro a partir de alguns aspectos postos em operação com a

modernidade, e esses discursos e seus enunciados ainda produzem marcas nos discursos que povoam as relações com o(s) Outro(s) e suas diferenças na contemporaneidade.

A modernidade opera mudanças históricas na sociedade, isso porque:

Os começos da modernidade foram revolucionários, e a velha ordem foi por eles derrubada. A constituição da modernidade não dizia respeito à teoria isolada, mas a atos teóricos indissolúvelmente ligados a mutações de prática e realidade. Corpos e cérebro foram fundamentalmente transformados. Esse processo histórico de subjetivização foi revolucionário no sentido de que determinou uma mudança paradigmática e irreversível no modo de vida da multidão (HARDT; NEGRI, 2012, p. 92).

Quando os autores colocam que houve uma mudança irreversível no modo de vida é porque essa mudança ainda ecoa na nossa forma de viver e perceber o mundo, também ecoa na nossa forma de enunciar a diferença de um modo e não de outro. Daí nossa intenção de colocar a modernidade como marco histórico e instaurador de condições de emergência de discursos que ainda produzem efeitos nas discursividades acerca do Outro.

Muitas são as discussões sobre a modernidade e sua construção diferenciada a partir de diversos matizes, pensamentos, culturas, localidades, hegemonias; não nos deteremos na descrição ou análise dessas discussões, tomaremos a modernidade como espaço-tempo para estabelecermos relações entre discussões que partindo da crítica a uma modernidade específica, em certa medida hegemônica<sup>11</sup>, procuram colocar sob rasura os enunciados que mobilizam processos de construção/produção do Outro, ou melhor, dos Outros da modernidade europeia.

Bauman (1999) chama atenção para a questão do tempo da modernidade, afirmando que não uma definição exata do tempo que tem a modernidade, isso porque, não se tem um acordo acerca do que deve ser datado, ao se iniciar a busca por uma datação, o próprio objeto começaria a esvanecer. Mesmo a demarcação do tempo não sendo consenso, algumas características da modernidade são recorrentes nos discursos de quem se propôs a analisá-la. Para o autor, na modernidade a busca pela ordem foi uma das tarefas mais perseguidas, numa tentativa de dividir, classificar e localizar, buscando-se incessante a ordem através de uma “[...] guerra particularmente dolorosa e implacável contra a ambivalência” (BAUMAN, 1999, p. 11).

---

<sup>11</sup> Sabemos que a modernidade europeia não alcançou a total hegemonia em todas as partes, e que nesse processo ocorreram tensões, resistências e proposições contra-hegemônicas para sua vivência, portanto sua intenção de universalidade, hegemonia, não se consolidou totalmente, especialmente fora da Europa. Para Hardt e Negri, “[...] a Europa e a modernidade não são construções unitárias nem pacíficas, mas, ao contrário, desde o início se caracterizam pela luta, pelo conflito, pela crise” (2012, p. 88).

Se por um lado a modernidade buscou classificar o mundo na busca pela ordem, por outro lado, a modernidade também buscou destruir determinadas formas de ordenar o mundo, tendo como base o discurso de verdade oriundo da Ciência. Se referendando nas considerações de Habermas sobre o projeto da modernidade, Harvey afirma que, partindo do esforço de pensadores iluministas, tinha-se a ideia de

[...] usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca de emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2012, p. 23).

Assim, paralela à busca pela ordem e domínio de todos os aspectos da vida humana, a modernidade também se caracteriza pela crise, a partir da demolição de pilares que antes davam suporte à forma de perceber o mundo. Como salienta Harvey, “A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes” (HARVEY, 2012, p. 22).

Veiga-Neto, baseando-se em Bauman e Foucault, também aponta a busca pela ordem como característica da modernidade: “Foucault e Bauman compreendem a Modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 112). Partindo das contribuições desses autores, Veiga-Neto discorre sobre a relação entre caos e ordem, sendo um a condição necessária a outra, e prossegue afirmando que

Dessa desnaturalização da ordem resulta, também, que a própria Natureza tem de ser ordenada e, para tanto, tem de ser dominada, subjugada. Numa perspectiva foucaultiana, esses entendimentos foram as condições de possibilidade para que se estabelecesse todo um conjunto de práticas, a partir da Idade Clássica, cujo alvo é elidir a ambivalência, a indefinição, o desenquadramento, o imprevisível. Para usar uma expressão cunhada pelo filósofo, a *episteme da ordem* – e mais: também da *representação*, disse ele – prepara a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja coberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência – nessa forma de racismo que se costuma chamar de *amigável*. Vista a partir dessa perspectiva, a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca de ordem. (VEIGA-NETO, 2011, p. 112, grifos no original).

O que queremos discutir é como nesse processo, marcado pela fragmentação, de busca pela ordem, a modernidade põe em operação dois processos à primeira vista

antagônicos (ordem e fragmentação), que operaram de maneiras distintas, mas numa mesma direção: estabelecer uma nova ordem mundial.

Como processo de busca pela ordem, um dos principais esforços da modernidade foi a consolidação do Estado-nação, através do qual há uma busca pela homogeneização da sociedade de cada Estado. A metáfora utilizada na modernidade para o Estado-nação, “muitos como um”, é questionada por presumir comunidades como “totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias” (BHABHA, 1998, p. 203). No primeiro subtópico, evidenciaremos discursos que buscam analisar a organização dos Estados-nação a partir da modernidade.

O outro processo posto em ação se relaciona com a característica de fragmentação inerente à modernidade, onde a heterogeneidade das sociedades fica mais exposta com as diversas mudanças em curso. A busca pela ordem deu-se através da produção e proliferação de discursos no sentido de instituir uma norma a partir da qual as relações sociais são efetivadas, entrando em jogo o que Foucault chamou de poder normalizador, o que discutiremos no segundo subtópico.

No processo de constituição dos Estados-nação, concomitante com processos de colonização de povos e racialização do trabalho, processos de desigualdades são postos em ação. No processo de normalização, são processos de relações sociais marcadas por relações assimétricas de poder e de exclusão que são acentuadas ou constituídas.

Discutindo sobre os processos de desigualdade e exclusão, reformulados com a modernidade, Santos (2010) afirma que na modernidade ocidental, a desigualdade e a exclusão têm um significado distinto do que tiveram no antigo regime. Para o autor, isso ocorre porque

Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra. Nada disto, como sabemos, vale para as sociedades sujeitas ao colonialismo europeu. Aí vigoraram a desigualdade e a exclusão como princípios de regulação cuja validade não implicou qualquer relação dialéctica com a emancipação. Durante o longo tempo do ciclo colonial a “opção” para essas sociedades foi, quando muito, entre a violência da coerção e a violência da assimilação. A importância da perspectiva pós-colonial reside hoje em mostrar que o “outro” da modernidade europeia, a “exterioridade colonial”, foi, de facto, um elemento constitutivo e originário da modernidade e que a sua exclusão do círculo da dialéctica regulação/emancipação co-determinou o fracasso desta no âmbito em que foi confinada, as sociedades europeias (SANTOS, 2010, p. 279).

Dessa forma, discutiremos a seguir, condições de emergência de discursos e enunciados sobre o Outro, a partir da constituição dos Estados-nação modernos, e do processo colonial que desencadearam processos civilizatórios fora da Europa Ocidental. Isso porque esses dois acontecimentos provocaram influências na produção discursiva do Outro, sendo que essa mesma produção deu sustentabilidade a esses processos.

Pegando emprestadas as explicações de Foucault acerca do poder normalizador, ao afirmar: “[...] o século XVIII instituiu, com as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, **só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício**” (FOUCAULT, 2010, p. 45, grifos nossos). Podemos afirmar que a construção de determinados discursos sobre o Outro – a partir dos processos de constituição do Estado-nação moderno e da colonização e expansão do processo civilizatório – tanto foram produzidos a partir desses processos, como também foram parte constituinte das condições para que esses processos se efetivassem, como destacaremos a seguir.

### 1.2.1 A constituição do moderno Estado-nação e do processo civilizatório: a ambivalência do discurso colonial.

Pensar a construção cultural das diferenças, especialmente a partir da construção realizada pelo Ocidente, disseminada através da colonização e globalização, de uma maneira eurocêntrica de classificar e explicar o mundo pode ser útil para compreender melhor como a diferença foi colocada na caverna, no lugar de monstro, de falta, ausência.

Á vista disso, discutiremos como os discursos circunscritos aos processos de constituição do Estado-nação e do colonialismo e permeados pelo discurso civilizatório produziram uma certa forma de descrever, dominar e identificar o Outro. Tentaremos estabelecer as relações entre elementos dos discursos que subjazem esses dois movimentos, e como eles mutuamente se apoiam, pois,

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo [...]. Não há enunciado que não suponha outros; [...]. (FOUCAULT, 2013a, p. 120-121).

Para tanto, é importante ressaltar a questão da soberania moderna, como conceito europeu, isso porque:

A soberania moderna é um conceito europeu, no sentido de que se desenvolveu basicamente na Europa em coordenação com a evolução da própria modernidade. O conceito funcionou como pedra angular da construção do eurocentrismo. Apesar de a soberania moderna ter emanado da Europa, ela nasceu e se desenvolveu em grande parte pelo intermédio das relações da Europa com o exterior, e particularmente por intermédio do projeto colonial e da resistência do colonizado. A soberania moderna surgiu, portanto, como o conceito da reação europeia e da dominação europeia tanto dentro como fora de suas fronteiras. São duas faces complementares, e de igual duração, de um mesmo desenvolvimento: **domínio dentro da Europa e domínio europeu sobre o mundo** (HARDT; NEGRI, 2012, p. 88, grifos nossos).

Essas duas faces complementares para as quais os autores chamam a atenção estão em discussão nesse subtópico: como domínio dentro da Europa discutiremos sobre a constituição do moderno Estado-nação; como domínio sobre o mundo, entra em cena o colonialismo com seu processo “civilizatório” para além das fronteiras europeias.

De acordo com Quijano, “Nações e Estados são um velho fenômeno. Todavia, aquilo que chamamos de moderno Estado-nação é uma experiência muito específica. Trata-se de uma sociedade nacionalizada e por isso politicamente organizada como um Estado-nação” (2005, p. 118). O autor salienta que no processo de instituição dos Estados-nação houve um processo de colonização interna dos povos com identidades diferentes na busca da definição de um povo, e que nesse processo ocorre com um duplo movimento histórico, ao mesmo tempo em que havia uma colonização interna, na busca de uma identidade nacional, ocorre também a colonização externa, nesse caso, na busca de hegemonia econômica.

E nesse processo de colonização interna na busca da consolidação de um povo, a modernidade cria a metáfora da coesão social moderna, a ideia de “muitos como um”; e nesse processo de fazer com que todos e todas se vejam como “um” como identidade nacional se reforça a ideia de povo (BHABHA, 2010).

De acordo com Abramowicz e Levcovitz, “A ideia de povo produz consequências como o Estado, o Estado-nação, o Estado centralizado, o território, a língua hegemônica, a raça, etc.” (2005, p. 74). Esse movimento de produção da ideia de povo traz consequências para as questões culturais, posto que indique uma cultura homogênea pautada na identidade nacional, mas nesse processo a diferença tida como ausência dessa identidade nacional pode ser silenciada, inferiorizada, colocada na caverna. Veiga-Neto discorrendo sobre a relação da Modernidade com a diferença afirma que:

A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o

sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria (VEIGA-NETO, 2011, p. 107-108).

Assim, a ideia de povo dos Estados-nação coloca a diferença como uma mancha, de maneira inferiorizada e portanto alvo de processos de silenciamento, buscando invisibilizar as diferenças, para que elas não perturbem a ordem e a unidade idealizada no conceito de povo.

A diferença na ideia de nação sofre processos de homogeneização, pois, as nações precisam fazer da multidão um povo. Dessa forma, põe-se em operação discursos e práticas que transformam uma multiplicidade de povos e culturas numa identidade nacional, pois,

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. (HALL, 2011a, p. 51; 60)

Nessa estrutura de poder cultural, três elementos fazem parte do discurso que subjaz a cultura e identidade nacional: o território, a história e a língua. Isso porque, na construção da identidade nacional, no íntimo espiritual de um povo e de uma nação há um território carregado de significações culturais, o compartilhamento de uma história comum, e a consolidação de uma comunidade linguística. Ocorre também, nesse percurso: “[...] a consolidação de uma vitória de classe, um mercado estável, o potencial de expansão econômica e novos espaços para investir e civilizar” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 122).

Nos pressupostos da identidade nacional ressaltados acima, percebe-se que saberes e poderes são posto em ação, tendo em vista que há uma operação de poder que define qual será a língua oficial, e quais as memórias que serão partilhadas como sendo a história da nação, que implica quais saberes sobre essa nação serão considerados válidos. Quijano resalta essa operação de poder ao afirmar que:

Um Estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Por isso, entre os seus membros pode ser sentida como identidade. Porém, toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, frequentemente certo grupo, sobre os demais. Consequentemente, todo Estado-nação possível é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder (QUIJANO, 2005, p. 110).

Como estrutura de poder, o Estado-nação realiza duas operações, a primeira é impor uma identidade territorial e nacional, o que vai diferenciá-lo de outros Estados, transformando a população do seu território em um povo. É justamente na produção do discurso que transforma a multidão num povo, com seus significados culturais, que ocorre a segunda

operação: a busca pela homogeneização. E esse processo de busca pela homogeneização vai prescindir dos interesses e imposição de certo grupo sobre os demais, como vimos na citação de Quijano acima. A imposição de determinado grupo social dá-se porque “[...] seria impossível estabelecer a ordem se a nação tivesse de admitir vários e diferentes interesses. A ordem supõem necessariamente, a *unidade* de fins e o concerto dos meios” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 121, grifo no original).

Diante desse contexto, onde a ideia de povo vai ser construção do Estado-nação e ao mesmo tempo condição para a efetivação do mesmo, a identidade do povo vai sendo construída num plano imaginário, no qual as diferenças são invisibilizadas e/ou eliminadas, pois “Uma noção originária de povo propõe uma identidade que homogeneiza e purifica a imagem da população, enquanto impede interações construtivas de diferenças dentro da multidão” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 130).

Poderíamos dizer que na constituição do Estado-nação há um processo de governamento das diferenças, ou usando as palavras de Bhabha, uma pedagogia nacionalista, que opera num sentido de busca pela ordem e construção da identidade nacional. Nesse movimento, identidade e diferenças são postas em relação, assim como na relação entre o conceito de povo e Estado-nação, onde o primeiro é criação e condição de efetivação do segundo. A construção da identidade e da diferença também é marcada por essa relação.

Para Woodward, a identidade é relacional, ela é marcada pela diferença, se constitui na relação com a diferença. A autora ressalta que “A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras [...]” (WOODWARD, 2000, p. 11). E sendo consideradas determinadas diferenças mais importantes que outras, é preciso governar essas outras para que não interfiram no processo de construção de uma identidade nacional.

O próprio conceito de Estado-nação vai se constituindo e se consolidando a partir do pressuposto de que o povo, sua população, é fim e instrumento do governo, e é preciso ser gerido pelo governo do Estado, no sentido de que essa identidade nacional seja perpetuada como medida de segurança para a soberania do Estado-nação. Nesse sentido, Foucault, analisando a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais, que vão se constituindo especialmente a partir do século XVI, afirma:

Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significaria geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A ideia de um novo governo da população tona ainda

mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2013b, p. 428).

E nesse processo de gerir e governar o povo em profundidade, ocorre não só o processo de disciplina e racionalização, mas também um processo civilizador, que vai ser um dispositivo de regulação do comportamento humano em suas relações sociais. Em estudo sobre o processo civilizador, Elias ressalta que inicialmente ocorre nas populações europeias sendo considerado um estado superior dessas sociedades. Em seguida é tido como um processo que deve ser expandido para além dos povos europeus. Analisando o caso da França, a partir do século XVIII, o autor afirma que:

O conceito francês de *civilisation* reflete o fado social específico da burguesia da nação exatamente como o conceito de *Kultur* reflete o alemão. O conceito de *civilisation* é inicialmente, como acontece com o de *Kultur*, um instrumento dos círculos de classe média – acima de tudo, da *intelligentsia* de classe média – no conflito social interno. Com a ascensão da burguesia, ele veio, também, a sintetizar a nação, a expressar a autoimagem nacional (ELIAS, 2011, p. 60, grifos no original).

Assim, as práticas sociais consideradas civilizadas, junto ao discurso de que essa forma de civilização sintetiza as nações modernas europeias, coloca-as como superior na relação com os demais povos. Isso implica que internamente há o processo civilizatório entre os povos dos Estados-nação europeus, e posteriormente esse processo é expandido para outros povos. Ainda de acordo com o autor:

Ao contrário da situação vigente ao ser formado o conceito, a partir de então as nações consideram o *processo* de civilização como terminado em suas sociedades; elas são as transmissoras a outrem de uma civilização existente ou acabada, as portandartes da civilização em marcha. [...] E a consciência de sua própria superioridade, dessa “civilização”, passa a servir pelo menos às nações conquistadoras de colônias e, por conseguinte, um tipo de classe superior para grandes segmentos do mundo não europeu, como justificativa de seu domínio [...]. (ELIAS, 2011, p. 61).

É nesse contexto de consolidação da identidade de povo, de nação e de civilização, que há o controle interno e a dominação interna europeia no sentido de dominação de certo tipo de mentalidade (racionalidade moderna) e de relações sociais (civilizadas), onde a soberania moderna vai ditar a forma de organização de nações e quais os discursos e interesses válidos nesse processo.

Então, inicialmente a propagação de discursos que colocam os Outros da Europa sob o rótulo de povos não civilizados vai justificar a exploração e/ou extermínio desses Outros. Depois, com a ideia de que a civilização deveria ser um processo que precisava ir além das fronteiras europeias, vai justificar a imposição da forma de viver e os saberes modernos aos povos ditos não civilizados.

Para Quijano, “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade” (2005, p. 107, grifo no original). O autor chama atenção para dois processos históricos que se efetivaram como fundamentais na configuração da modernidade e do novo padrão de poder mundial que emerge com ela a partir da conquista da América, a saber:

Por um lado, a **codificação das diferenças** entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as **formas históricas de controle de trabalho**, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107, grifos nossos).

A partir da discussão proposta por Quijano, podemos perceber como esses dois fatores apontam duas formas de marcação das diferenças como falta, inferioridade. A ideia de raça, que inferioriza através da diferença fenotípica, mas não apenas ela, já que se expande para a diferença de modos de vida, culturas, etc.. A diferença de classe através do controle do trabalho, que também apresenta uma vinculação com as questões de raça, posto que o trabalho assalariado foi destinado aos brancos europeus, e aos outros restou a servidão ou escravidão (QUIJANO, 2005).

A codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados, ressaltada por Quijano, se articula com os discursos subjacentes à constituição dos Estados-nação modernos, pois,

Os conceitos de nação, povo e raça nunca estão muito separados. A construção de uma diferença racial absoluta é terreno essencial para a concepção de uma identidade nacional homogênea. [...] Enquanto dentro dos seus domínios o Estado-nação e suas simultâneas estruturas ideológicas trabalham incansavelmente para criar e reproduzir a pureza do povo, do lado de fora o Estado-nação é uma máquina que produz Outros, cria diferenças raciais e ergue fronteiras que delimitam e sustentam o sujeito moderno da soberania. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 121; 131-132).

A partir do movimento de autoproclamarem povos civilizados e de raça superior, os Estados-nação europeus legitimam sua autoridade para invadir e colonizar os povos não civilizados. E essa autoridade tem suporte no discurso colonial, os enunciados propagados como verdade acerca da colonização e dos povos colonizados.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2013c, p. 52).

Ora, nas sociedades colonizadoras o discurso colonial teve seu estatuto de verdade atribuído a partir de sujeitos e instituições distintas, envolvidos nessa “política geral” de verdade proposta por Foucault, a Igreja, os governantes dos Estados-nação e intelectuais<sup>12</sup>.

Quanto ao discurso colonial, Bhabha afirma que seu objetivo é: “[...] apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 107). Para o autor, esse discurso é marcado pela ambivalência, pois ao mesmo tempo coloca o Outro como objeto de desejo e escárnio, e nesse processo de dominá-lo e enquadrá-lo num discurso que dê autoridade para essa dominação:

O outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contra-imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Embora o conteúdo de uma “outra” cultura possa ser conhecido de forma etnocêntrica, é seu *local* enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação [...]. (BHABHA, 1998, p. 59, grifos no original).

Essa negação da condição de Outro para se autodefinir e dizer seu próprio discurso, é condição estratégica de dominação, e ao mesmo tempo condição imprescindível na legitimação da dominação. Assim, a busca por conhecer o Outro está marcada pelo desejo de dominá-lo, pois, “Existe, afinal, uma profunda diferença entre o desejo de compreender por razões de coexistência e de alargamento de horizontes, e o desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa”. (SAID, 2007, p. 15).

<sup>12</sup> Autores como Hardt e Negri (2012), Elias (2011) e Bhabha (1998) analisam discursos que partiram dessas instituições e sujeitos. Hardt e Negri trazem, por exemplo, discursos de Bartolomé de las Casas e de Karl Marx, o primeiro, bispo da Igreja, e o segundo na categoria de intelectual. Elias cita Napoleão Bonaparte e Bhabha analisa discursos de missionários em colônias.

Dentro do discurso do colonialismo, o estereótipo figura como sua principal estratégia discursiva. Como ressalta Bhabha (1998, p. 105), o estereótipo é “[...] uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]”.

Como recurso discursivo, o estereótipo vai fixar sentidos tidos como verdadeiros acerca do Outro, mas ao mesmo tempo há a presença do caráter ambivalente e polimorfo, por exemplo:

O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais. (BHABHA, 1998, p. 126).

Deste modo, no momento colonial, o discurso do estereótipo, especialmente o racista, vai se inscrever numa forma de governamentalidade, constituindo uma cisão produtiva na constituição do seu saber e no exercício do poder (BHABHA, 1998). Assim, o conhecimento da população nativa não vai ocorrer num sentido de acessar suas histórias e culturas, mas sim através de uma operação onde o Outro não tem direito a se autoafirmar, pois o discurso colonial fará essa afirmação através de estereótipos tidos como discurso verdadeiro. Dessa forma, “Ao ‘conhecer’ a população nativa nesses termos, formas discriminatórias e autoritárias de controle político são consideradas apropriadas” (BHABHA, 1998, p. 127).

Podemos perceber na análise contida na citação a seguir, o desejo de regulação dos povos colonizados, trazendo um dos aspectos ambivalentes do discurso colonial, de ver, nos Outros, a possibilidade de expansão do processo civilizatório. Hardt e Negri, analisando o pensamento do bispo Bartolomé de Las Casas, ressaltam que:

No primeiro meio século depois que os europeus desembarcaram na América em Hispaniola, Bartolomé de Las Casas testemunhou, horrorizado, a barbárie dos conquistadores e colonizadores, e a escravidão e o genocídio dos ameríndios. A maioria dos militares, administradores e colonizadores espanhóis, famintos de ouro e de poder, viu os ocupantes desse novo mundo irrevogavelmente como O Outro, abaixo dos seres humanos, ou pelo menos subordinados aos europeus – e Las Casas nos conta que os recém-chegados os trataram pior do que se fossem animais. Nesse contexto, é admirável que Las Casas, participante da missão espanhola, pudesse afastar-se o suficiente da corrente de opinião geral para insistir na humanidade dos ameríndios e contesta a brutalidade dos dominadores espanhóis. [...] Deve-se reconhecer ao mesmo tempo, entretanto, que uma vocação missionária está intrinsecamente vinculada ao projeto humanitário do bom bispo de Chiapas. [...] Las Casas não pode enxergar além da visão eurocêntrica da América, na qual o ponto mais alto da generosidade e da caridade seria colocar os ameríndios sob controle e tutela da verdadeira religião e de sua cultura (HARDT; NEGRI, 2012, p. 133).

Diante do exposto, percebe-se que inicialmente os povos não europeus ocuparam no discurso colonial um lugar de interrogação quanto à sua natureza humana, justificando-se assim o extermínio ou exploração brutal dos povos das colônias. Depois o discurso colonial passa a enunciar o Outro como também portador de humanidade, mas é aí que se evidencia a sua ambivalência, a humanidade do Outro só é reconhecida a partir da possibilidade do Outro dar prosseguimento ao processo civilizatório moderno. Dito de outro modo, a partir da possibilidade dos Outros se espelharem nos povos europeus se civilizando, de se converterem numa cópia da civilização europeia.

Com a articulação de formas históricas de controle do trabalho, tratadas por Quijano (2005), entra em cena a questão da desigualdade ressaltada por Santos (2010), onde as diferenças de classe foram aprofundadas a partir de outras diferenças (raça e gênero, especialmente); sendo que o processo civilizatório empreendido pela Europa concomitante com o colonialismo produziram discursos que põem o Outro no lugar da inferioridade, justificando-se assim, as desigualdades.

No subtópico a seguir, discutiremos acerca dos processos de exclusão também ressaltados por Santos (2010), que foram postos em ação com a modernidade, processos que também instituíram a norma a partir da qual são nomeadas as diferenças, os Outros.

### 1.2.2 O poder normalizador: relações de poder/saber

A partir da posição assumida pela Europa, através do colonialismo e da modernidade, se estabelece como norma a matriz: homem, europeu, branco, heterossexual, cristão, burguês etc.. É a partir dessa matriz, transformada em norma, que são definidas as diferenças, nesse aspecto, ocorrendo a marcação da diferença através de um processo de exclusão, posto que o Outro seja aquele que tem como marca a falta dos aspectos relacionados na norma.

Dessa forma, a Europa interfere também na forma como os Outros se veem, isso porque, “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de **controle da subjetividade**, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110, grifos nossos). Deste modo, ao afirmar-se como norma, a Europa caracteriza a diferença como falta dos seus atributos, considerados pela modernidade como superiores.

Partindo da norma estabelecida, a modernidade eurocentrada evidencia as oposições homem-mulher, branco-negro, adulto-criança, entre outras, transformando esses binarismos em assimetrias.

Em dicotomias cruciais para a prática e a visão da ordem social, o poder diferenciador esconde-se em geral por trás de um dos membros da oposição. O segundo membro não passa do *outro* do primeiro, o lado oposto (degradado, suprimido, exilado) do primeiro e sua criação. Assim, a anormalidade é o outro da norma, [...] “eles” o outro de “nós”, [...] Um lado depende do primeiro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua autoafirmação (BAUMAN, 1999, p. 22-23, grifos no original).

Foucault analisou a emergência de um poder normalizador na sociedade ocidental, com suas técnicas de normalização, seus saberes e poderes. Para o autor, a Idade Clássica tem técnicas de poder que agem por produção e maximização da produção:

Um poder que não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica de elementos. Um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais. Um poder que não é ligado ao desconhecimento, mas, ao contrário, a toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Embora o ato de normalização também se relacione com a exclusão, posto que ao produzir uma norma exclua o que estiver fora dela. O poder normalizador, como afirma Foucault, age de forma inclusiva no sentido de que produz elementos e saberes sobre o que foge à norma, da mesma forma que também define a possibilidade ou não de regeneração. É nesse sentido que o autor afirma que a norma não exclui, pois se atrela ao poder normalizador técnicas positivas de intervenção. O autor ressalta ainda que:

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2010, p. 43)

A normalização vai acarretar então a produção de instituições, técnicas e discursos que interferem na vida dos indivíduos consideradas “anormais”, no sentido de que se aproximem da norma, daí também o seu caráter produtivo relacionado ao caráter corretivo.

Na normalização relacionada a identidades, Silva ressalta que esse é um dos processos mais sutis onde o poder é utilizado no campo da identidade e diferença: “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83). Nessa perspectiva,

percebemos a relação com as polarizações mencionadas por Bauman, onde os polos são dependentes um do outro. Nesse sentido a identidade tida como norma também apresenta uma relação de dependência quanto às identidades que são avaliadas fora do seu parâmetro.

Aprender a discussão de Foucault sobre o poder normalizador ajuda a compreender como o Outro foi estabelecido numa relação de inferioridade com a matriz normativa: homem, adulto, europeu, branco, heterossexual, cristão, burguês etc.. E como esse poder normalizador esteve em ação na constituição dos “normais” e seus Outros, o ditos “anormais”. Por exemplo, como esse poder esteve em operação na construção da criança normal, onde a educação também fez parte deste dispositivo fazendo emergir a criança que não se encaixa na norma e que, portanto, precisa de intervenções, como discutiremos no próximo capítulo.

A dimensão normalizadora como intervenção esteve também presente no processo civilizatório, no momento em que ele buscou encaixar os povos considerados “não civilizados” na norma de civilização. Utilizando a expressão de Veiga-Neto (2011), o poder normalizador é inclusivo, mas ele “inclui para excluir”. Ele inclui através do desejo de conhecer e dominar, e ao mesmo tempo exclui. Isto porque, o que não se enquadra na norma e quem não está na norma, por mais que haja o esforço de enquadramento, não haverá uma concretização total de tal enquadramento.

Dito de outro modo, a normalização inclui de forma diferenciada, posto que implique processos de hierarquização e de intervenção no sentido de corrigir o desvio à norma. Ela opera através de uma arte de governar pessoas e modos de vida. Pois, como ressaltou Foucault: “A Idade Clássica, portanto, elaborou o que podemos chamar de uma ‘arte de governar’, precisamente no sentido em que se entendia, nessa época, o ‘governo’ das crianças, o ‘governo’ dos loucos, o ‘governo’ dos pobres e, logo depois, o ‘governo’ dos operários” (FOUCAULT, 2010, p. 42).

A partir disso podemos nos perguntar: por que não estão incluídos nessa “arte de governar” a classe burguesa e seus adultos? Só que isso ocorre porque homens, adultos, brancos, burgueses etc., fazem parte da norma como polo normalizado, como polo superior e que não precisam ser governados, ao contrário, governam.

Ao tratar do poder normalizador, Foucault se deteve em como ele se institui especialmente a partir de três figuras: o monstro, o indivíduo a corrigir e a criança masturbadora. O autor procurou apreender como o sistema de “disciplina para a normalização” produz através das disciplinas e normalização um tipo de poder ligado à formação de saberes que tanto são efeitos como condições de exercício desse poder, e de

como através desses mecanismos há a partir do século XVII a busca pela normalização da sexualidade (FOUCAULT, 2010).

No entanto, a análise feita por Foucault acerca do poder normalizador também fornece elementos para compreendermos como numa sociedade, marcada pela disciplina e normalização, a diferença acaba sendo localizada no lugar do anormal.

Ao se instituir uma norma, a partir da qual são hierarquizadas relações, posturas, comportamentos, ou seja, formas de ser e de viver, o Outro também vai se encaixar no lugar do monstro, do indivíduo a ser corrigido, da sexualidade que precisa ser interdita. O Outro também será visto como alguém a tolerar ou a interditar, como fonte de curiosidade e desejo, mas também como alvo de escárnio, de invisibilização.

De acordo com Veiga-Neto (2011), a problematização em torno dos três tipos humanos, analisados por Foucault, decorreu do novo elemento que passa a ser problema ao mesmo tempo científico e político, a população. E ressalta que a população passa a ser entendida como um novo corpo com múltiplas cabeças sobre o qual “[...] são necessários novos saberes (que hoje chamamos de Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuárias etc.)” (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Também ressalta que é a partir do surgimento de vários especialistas ocupados em produzir saberes sobre a população e sua associação com os gestores do Estado, que “[...] se coloca em funcionamento uma nova maneira de fazer política – que Foucault denominou *biopolítica* – e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida – que Foucault denominou *biopoder*” (VEIGA-NETO, 2011, p. 114, grifo no original).

Analisando o processo civilizador e a constituição do Estado-nação, onde se põe em funcionamento técnicas e medidas no sentido de transformar muitos em um, e de transformar o comportamento humano, podemos perceber nesses dois processos um estado embrionário do poder normalizador e do biopoder. Discorrendo sobre a mudança da construção do conceito de civilização como um estado das sociedades europeias para o conceito da civilização como um processo que deveria ser expandido, Elias afirma que:

Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros do movimento reformista, é ampliada a ideia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade. O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou a barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento das maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (ELIAS, 2011, p. 59).

Vemos aí uma preocupação sobre o que é necessário para construir uma sociedade civilizada; o autor também cita a produção de tratados que vão determinando os modos e comportamentos da população. Se analisarmos os discursos que permeavam esses tratados através de uma perspectiva que leve em consideração as análises de Foucault, poderemos perceber que buscavam nortear o processo civilizatório como um processo de normalização do comportamento humano, através da interferência na forma como as pessoas vivem e se relacionam. A partir disso, podemos associá-lo a esfera do biopoder.

O biopoder, enquanto um poder sobre a vida é: “Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero; não tem que traçar a linha que separa os súditos obedientes dos inimigos do soberano, opera distribuições em torno da norma” (FOUCAULT, 1999, p. 156). Dessa forma, percebe-se que o autor atrela o biopoder à questão da normalização das sociedades; para ele, esse é um poder que regula a vida da sociedade, atrelando saberes de especialistas, instituições de poder e técnicas de poder.

Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida. Por referência às sociedades que conhecemos até o século XVIII, nós entramos em fase de regressão jurídica; as Constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução francesa, os Códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem diluir-nos: são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador. (FOUCAULT, 1988, p. 157).

Nesse sentido, o biopoder com seu caráter normalizador vai regulando não apenas a vida em sociedade, mas a vida da sociedade, ao mesmo tempo em que promove relações assimétricas de poder, tendo em vista que o que foge à norma é tido como inferior e passível de intervenção, interdição ou exclusão.

Além disso, a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis – , ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto de que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer um desconhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto na norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (VEIGANETO, 2011, p. 115).

Por isso, a norma opera um duplo processo, de inclusão, pois abarca todos, mas ao mesmo tempo de exclusão, posto que diferencie hierarquicamente o normal do anormal, a

identidade tida como norma, das identidades portadoras da falta das características da norma. A norma opera assim um processo de “[...] aproximação>conhecimento>estranhamento, ou seja, inclusão>saber>exclusão [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113).

Essa estratégia de inclusão diferenciada também é discutida por Deleuze e Guattari, quando discutem acerca do racismo europeu. De acordo com esses autores:

O racismo europeu como retenção do homem branco nunca procedeu por exclusão nem atribuição de alguém designado como Outro: seria antes nas sociedades primitivas que se apreenderia o estrangeiro como um “outro”. O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco..., etc.). Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 50-51).

Se compreendermos o racismo para além do preconceito e discriminação relacionados com a cor da pele, se o tomarmos como “[...] recusa, incapacidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico” (PIERUCCI, 2000, p. 25), poderemos observar no texto de Deleuze e Guattari o racismo como uma forma de inclusão diferenciada não apenas relacionado a raça e etnia, mas a outras diferenças. Nesse sentido, a norma vai incluir todos, agora de maneira bem diferenciada, pois em vez de existir o que está de fora, existem os Outros que não se assemelham à norma, mas que estão incluídos, sob o domínio dela, e cujo crime é não serem portadores das marcas normalizadoras: homem, branco, adulto etc.. De acordo com Hardt e Negri:

Deleuze e Guattari nos desafiam a conceber a prática racista não em termos de divisões binárias e de exclusões, mas como estratégia de inclusão diferenciada. [...] A supremacia branca funciona, de preferência, primeiro atraindo a alteridade e depois subordinando as diferenças de acordo com graus de desvio da branquidão. [...] O racismo imperial, ou racismo diferenciado, integra outros à sua ordem e então orchestra essas diferenças num sistema de controle. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 213-214),

Esse sistema de controle a que se referem Hardt e Negri, ou o poder normalizador (FOUCAULT, 2010), vai operar através da inclusão diferenciada, sistemas de exclusão, mas não no sentido de deixar de fora da norma, mas sistemas de exclusão a direitos e possibilidades, especialmente se tratando de produção no sistema capitalista. É por isso que Santos vai falar de desigualdade e exclusão na modernidade, relacionadas à diferença. Para o autor: “No que respeita à exclusão, a função consiste em distinguir, entre as diferentes formas

de exclusão, aquelas que devem ser objecto de assimilação ou, pelo contrário, objecto de segregação, expulsão ou extermínio” (SANTOS, 2010, p.285).

Tivemos como consequência da excessiva busca por ordem, homogeneização, normalização da população, assimilação ou regulação das diferenças, controle sobre a vida da população, um movimento que emerge da junção entre cientistas, gestores do governo estatal e burguesia, a produção de discursos e ações na busca pela eugenia, onde mais uma vez a relação saber/poder direciona práticas homogeneizantes.

Como lembra Foucault (1988, p. 111), “Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por toda ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder [...]”. Ao normalizar comportamentos, raças, gênero, gerações, etc., através de saberes instrumentos e efeitos de poder, se buscou a ordem através da eugenia, ou, nas palavras de Bauman através da prática do Estado jardineiro.

O Estado moderno nasceu como uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão. [...] O Estado moderno era um Estado jardineiro. Sua postura era a do jardineiro. [...] O projeto, supostamente ditado pela suprema e inquestionável autoridade da Razão, fornecia critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas. Satisfaziam as necessidades das plantas úteis (conforme o projeto do jardineiro) e não proviam as daquelas consideradas ervas daninhas (BAUMAN, 1999, p. 29).

Na convergência entre especialistas em disciplinas ligadas ao controle da população, com os gestores e as instituições do Estado, se efetiva a prática do Estado jardineiro. De fato, nessa convergência, onde cientistas preocupados com a ordem social da população produziram discursos acerca da necessidade de uma sociedade homogênea, purificada racialmente. Defendendo-se assim a eugenia, “[...] essa ‘ciência da hereditariedade e arte da criação humana’ [...]” (BAUMAN, 1999, p. 29). Os eugenistas buscavam a construção de uma sociedade homogênea e pura, e para tanto defendiam o interdito e até a esterilização do Outro anormal, considerado fora da norma, portanto uma higiene racial, utilizando-se o racismo de maneira mais ampla. Pois,

O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A *démarche* racista começa por aí, pela focalização da diferença. O racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada atribuída (PIERUCCI, 2000, p 26, grifo no original).

Essa obsessão com a diferença e o desejo pela ordem está no cerne da busca da modernidade pela normalização e pelo conhecimento dos diferentes, dos Outros. Conhecimento que implica saberes e poderes, na busca por categorizar e hierarquizar o Outro. Como ressaltam Hardt e Negri (2012, p. 214), “O racismo imperial, ou racismo diferenciado, integra outros à sua ordem e então orquestra essas diferenças num sistema de controle”.

Até aqui buscamos apreender os processos de constituição do Estado-nação, de colonização e civilização, e por fim, os processos de normalização das sociedades. Todos esses processos são condições inextricáveis na busca pela nomeação e dominação do outro, estando esses processos ligados à busca pela ordem da modernidade e a fragmentação como sua característica inerente.

Mas como fugir das limitações da ordem moderna, e construir encontros com O Outro diferentes dos já estabelecidos, dos que tentam enquadrá-lo e hierarquizá-lo, ou dito de um outro modo:

Mas existe, então, alguma probabilidade de encontrar o Outro, alguma possibilidade de oferecermos a esse ser-outro do Outro, sem devorá-lo imediatamente, sem reconstruí-lo e petrificá-lo com nossos benditos critérios humanísticos e nossa santíssima vontade libertadora? Desejaremos algum dia suspender nossos princípios de identificação, de visão, de hierarquização e classificação? Poderemos? Saberemos? (PLACER, 2011, p. 88-89)

Não temos a pretensão de responder essas interrogações do autor, mas talvez as discussões que apresentaremos a seguir, partindo de outras perspectivas de análise da diferença, possam apontar alguns indícios para que se pensem formas outras para nossos encontros com o Outro.

### **1.3 A relação entre o Outro e o Mesmo a partir de olhares outros: a diferença como experiência**

Partindo da citação de Aristóteles Berino, lançada como epígrafe deste capítulo, e concordando que não lidamos mais com diferenças a serem observadas de longe, definitivamente territorializadas, mas que lidamos com a diferença nas relações sociais como experiência cotidiana, acreditamos que outro tempo/espaço de relações sociais entre o Mesmo e o Outro se faz necessário. A própria noção de o Mesmo e de o Outro precisa ser questionada, repensada.

Como vimos anteriormente, a instituição do poder normalizador põe em ação estratégias e discursos que colocam quem está fora da norma no lugar da ausência, da exclusão. Quanto a essa ausência:

[...] hoje, no Ocidente e para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar [...] (PLACER, 2011, p. 88)

O autor prossegue na sua reflexão, nos interrogando se é possível uma forma de encontrarmos o Outro, de maneira diferente dessa lógica, como vimos no encerramento do tópico anterior. Nossa intenção de discussão nesse último tópico vai ao sentido de colocarmos em questão outras possibilidades de encontros com o Outro. Encontros que não sejam marcados pelo estranhamento e exclusão, mas encontros que se configurem em experiências com o Outro, que a diferença seja vivenciada como experiência. Experiência que estreite laços de convivência, experiências que partam do princípio de que “A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y” (SILVA, 2000, p. 66).

Neste trabalho, estamos tomando experiência no sentido defendido por Larrosa (2002a, p. 25-26): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Dessa forma, Larrosa dá outra dimensão para a experiência, diferente do caráter de experimentação dado pela ciência, que coloca a experiência como método objetivo, pois nesse sentido,

[...] a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2002a, p. 28).

Não é nesse sentido de experimento que Larrosa nos faz pensar sobre a experiência, mas na experiência como possibilidade de mudança, de transformação. A partir dessa concepção, acreditamos que a diferença como experiência pode trazer outras formas de nos relacionarmos com o Outro, a partir de possibilidades múltiplas, sem que haja uma hierarquização dessas possibilidades, sem que uma seja vivenciada em detrimento de outra.

De acordo com Brah (2006), é preciso que a diferença seja analisada com mais clareza conceitual. A autora sugere quatro maneiras de como a diferença pode ser conceituada: como identidade, como subjetividade, como relação social e como experiência. Priorizaremos as discussões sobre identidade e experiência. Para a autora: “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais” (BRAH, 2006, p. 371).

Essa inscrição das identidades se dá através da marcação da diferença, como também ressalta Woodward (2000). Para esta autora, a diferença é estabelecida a partir da identidade, e vice-versa; dessa forma, a produção da diferença é estabelecida a partir de uma norma (de uma identidade), sendo caracterizada pelo que falta, pela ausência. Para ela:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2000, p. 39-40, grifos no original).

Se identidade e diferença são demarcadas por sistemas classificatórios, são, pois, sistemas de relações de poder, já que classificar demanda poder. Nesse processo, uma identidade é tida como norma e o que foge a essa norma é classificado como **diferente**, ocorrendo então processos de diferenciação marcados pela desigualdade, já que o outro, tido como o diferente, também é considerado inferior. Silva chama atenção para esse processo de normalização, afirmando ser esse “[...] um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 83). Nesse processo de normalização, à identidade tida como norma, características positivas são atribuídas, em relação às quais as identidades **diferentes** recebem características negativas, posto que lhes faltem os signos positivos, havendo então um processo de hierarquização.

Esse processo de hierarquização se dá porque:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre o “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posição-de-sujeito fortemente marcados por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Para explicar esses processos de hierarquização através das operações de incluir e excluir, Silva (2000) recorre às discussões de Jaques Derrida sobre as oposições binárias, onde uma identidade é colocada como norma na relação com a outra, como dois polos: ao primeiro polo (a norma) é atribuído a inclusão, as características positivas, e ao segundo polo resta o processo de exclusão e a atribuição de características negativas. É dessa forma que temos as oposições binárias: homem/mulher, branco/negro, adulto/criança, heterossexual/homossexual, cristão/não-cristão etc..

Como discutimos anteriormente, o estabelecimento de uma norma a partir da qual se estabelecem as diferenças, o sistema de oposição binária analisado por Derrida, que Silva aborda nas suas discussões sobre a produção social da identidade e da diferença, nos mostra como a norma (homem, branco, adulto, cristão...) estabelece o polo positivo no sistema de oposição binária.

É nessa perspectiva de exclusão, onde características negativas são relacionadas à identidade que foge à norma, que a construção da diferença e da desigualdade se imbrica. Por isso, ir além da celebração à diversidade tão vigente no discurso atual presente principalmente nos documentos oficiais, e entender as relações de poder que permeiam a construção das diferenças, pode contribuir para o questionamento da construção da diferença e as relações de poder em jogo nesse processo, que ao classificar a sociedade, produz hierarquização dos sujeitos de acordo com suas identidades outras (diferenças), produzindo desigualdades sociais.

Outro conceito que também traz alguns elementos para a compreensão de como construímos significados e sentidos para a diferença é o conceito de identificação. Salientando as dificuldades dos conceitos de identidade e identificação, Hall (2000) afirma que esse é um dos conceitos menos desenvolvido na teoria social e cultural, para o autor o conceito é complicado como o conceito de identidade, mas o coloca como sendo preferível. Para ele:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2000, p. 106, grifos no original).

Dessa forma, percebemos no processo de identificação, explicado por Hall, elementos que Woodward e Silva evidenciam quando ressaltam a relação identidade-diferença, **exclusão**

**e hierarquização**, os chamados “efeitos de fronteira”, onde o jogo da diferença está sempre presente, sendo concretizado a partir de relações de poder.

Na discussão acerca da diferença como identidade, e compreendendo que a identidade não é fixa, nem singular, Brah afirma que a identidade pode ser entendida como:

[...] o próprio processo pelo qual multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu” (BRAH, 2006, p. 371).

A perspectiva da diferença como identidade nos traz elementos para compreender, sobretudo a articulação de grupos baseados nas identidades coletivas na luta pelo direito à diferença, tendo em vista que, como afirma Brah, a identidade pressupõe um núcleo, mesmo que em constante mudança. Quanto às identidades sociais ou coletivas, a autora ressalta que não se restringem a um conjunto de experiências individuais; afirmando que “Identidade coletiva é o processo de significação pelo qual experiências comuns em torno de eixos específicos de diferenciação – classe, casta ou religião – são investidas de significados particulares” (BRAH, 2006, p. 371). Pensar a diferença a partir de sua relação com a identidade, especialmente as identidades coletivas, pode trazer alguns elementos para se pensar, por exemplo, a presença/ausência de algumas identidades coletivas no currículo das escolas.

Outro aspecto a ser observado na questão da identidade é o seu uso político pelas minorias<sup>13</sup>, onde através de processos de identificação há mobilização política no sentido de que determinados grupos excluídos tenham direitos e visibilidade na sociedade. Através do exemplo da identidade nacional, apresentado por Hardt e Negri, podemos perceber esse uso político da identidade operando de maneira ambivalente, ora como possibilidade de afirmação, ora como movimento homogeneizante.

Isso ocorre porque, “Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmos contraditórios dentro de

---

<sup>13</sup> Estamos utilizando aqui minoria no sentido apresentado por Deleuze e Guattari. Para esses autores, “Minoria e maioria não se opõem apenas de maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, não o contrário. [...] Uma outra determinação diferente da constante seria então considerada como minoritária, por natureza e qualquer que seja o número, isto é, como um subsistema ou como fora do sistema” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 55).

uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma em estratégias opostas” (FOUCAULT, 1988, p. 112-113). Consequentemente, os discursos podem enunciar ideias ambivalentes, sem no entanto, serem desconsiderados.

Vamos analisar o exemplo de Hardt e Negri, quanto à identidade nacional nas experiências das sociedades colonizadas:

A natureza progressista do nacionalismo subalterno é definida por duas funções primárias. Mais importante a nação aparece como progressista na medida em que serve como linha de defesa contra a dominação das nações poderosas e forças econômicas, políticas e ideológicas externas. [...] Lutas anticoloniais, portanto, usaram esse conceito de nação como arma para derrotar e expulsar inimigos ocupantes [...]. O conceito de nação serviu também como arma ideológica para proteger contra o discurso dominante que pintava a população e a cultura dominada como inferiores; a reivindicação de *status* de nação afirmava a dignidade do povo e legitimava a demanda por independência e igualdade. Em cada caso, *a nação é progressista estritamente como linha fortificada de defesa contra forças externas mais poderosas*. Por mais que essas muralhas pareçam progressistas em sua função protetora contra a dominação externa, entretanto, elas podem facilmente desempenhar papel inverso com relação ao interior que elas protegem. O lado inferior da estrutura que resiste a potências estrangeiras é, ele próprio, um poder dominante que exerce igual e oposta opressão interna, reprimindo diferenças e oposições internas em nome da identidade, da unidade e da segurança nacional. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 123-124, grifos no original).

Se comparamos a análise feita pelos autores quanto à construção da identidade nacional com a construção e processos de identificação das identidades coletivas que envolvem, por exemplo, raça, etnia, gênero, sexualidade, classe etc., poderíamos afirmar que há os mesmos processos ambivalentes, que ora exercem poder contra opressões externas reivindicando igualdade, ora exercem esse mesmo poder na homogeneização das diferenças internas aos grupos. Isso porque,

Enquanto as identidades pessoais sempre se articulam com a experiência coletiva de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas produz trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo. De maneira semelhante, identidades coletivas não são redutíveis à soma das experiências individuais. Identidade coletiva é o processo de significação pelo qual experiências comuns em torno de eixos específicos de diferenciação – classe, casta ou religião – são investidas de significados particulares. Nesse sentido, uma dada identidade coletiva parcialmente apaga traços de outras identidades, mas também carrega outros traços dela (BRAH, 2006, p. 371-372).

É nesse contexto, onde há uma disputa entre igualdade e diferença – entre o que nos torna iguais e o que nos torna diferentes – que faz sentido o imperativo transcultural: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010, p. 462). Nesse sentido, o autor coloca a

igualdade e a diferença no campo da negociação, pois dependendo das circunstâncias será necessário enfatizar momentaneamente uma delas.

No entanto, no processo de utilização da identidade como estratégia positiva na busca por direitos, por igualdade, precisamos desenvolver processos de negociação onde a diferença também seja levada em consideração. Pois,

Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2011b, p. 328).

Por conseguinte, podemos colocar a negociação proposta por Hall e por Santos no campo da experiência, onde é possível também vivenciar a diferença questionando a identidade num permanente jogo de negociações. Fazer do encontro com o Outro e sua diferença um momento que possibilite:

[...] sentir a extrañeza de lo próprio y no poder sentirse más em casa, esse es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino la salida de sí mismo (su permanente puesta em cuestión) en el encuentro con el otros; es el derrumbe de la autocomprensión y la quebra de la identidad lo que se produce en el encuentro com el outro; toda hermenêutica es entonces cuestionamiento de uno mismo, fractura de la autocomprensión, perdida de la certeza de sí (LARROSA, 2002b, p. 70).

Deste modo, a relação com o outro nos coloca em questionamento, o outro deixa de ser visto como diferente em relação à nossa identidade, mas como outra identidade que coloca a nossa em questão; nessa relação, nesse encontro, o “nós” também se torna “outro”, e vice-versa.

Assim, pensar a relação diferença-identidade a partir do enunciado de Larrosa é colocar em questionamento permanente essa relação. Para o autor, a diferença deveria ser o lugar para compreensão, para o exercício do diálogo e relação com o outro culturalmente, e essa relação pode assegurar a emergência de comunidades mais plurais, com mentes mais amplas e formas de vida mais flexíveis e ricas (LARROSA, 2002b). E nesse sentido a diferença é vivenciada como experiência, experiência que nos questiona, que nos toca, que nos transforma.

Em relação à análise da diferença como experiência, Brah situando a experiência como um dos conceitos-chave no feminismo, e ressalta o quanto esse conceito pode ser

importante na análise da diferença, salientando que a experiência é um lugar de formação do sujeito. Para a autora,

Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (2006, p. 361).

Considerando a diferença como referenciada na relação com o Outro, pensar a análise da diferença como experiência implica em reconhecer que as experiências (de)marcam significados, pois através da experiência na relação com o Outro vamos atribuindo significados às diferenças. O momento da experiência pode proporcionar experiências interpessoais difíceis de prever, posto que “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002a, p. 27).

No entanto, o momento da experiência poderá ser também da interrogação, da busca por se pensar e se relacionar diferentemente do que pensamos e nos relacionamos. Deste modo, a diferença como experiência ganha uma dimensão filosófica, se levarmos em consideração um outro sentido para o filosofar:

[...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que há se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 2012b, p. 15).

Essa é uma possibilidade que se abre, pensar a diferença como experiência que nos questione, nos transforme e nos proporcione maneiras diferentes de pensar e viver. Pensar a diferença como experiência híbrida entre a sociologia e a filosofia, que possibilite pensarmos a relação entre o Outro e o Mesmo diferentemente do que pensamos, que possibilite nos questionarmos como Outros de nós mesmos. Que nos faça recusar o binarismo igualdade ou diferença, mas que unidos pela “conjunção e”<sup>14</sup>, possamos negociar as relações entre o Mesmo e o Outro. E nesse processo de negociação cultural, que é permanente, posto que “Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de

<sup>14</sup> Expressão tomada por empréstimo de Hall (2011, p. 326).

ontologia, mas de se tornar.” (HALL, 2011b, p. 43), possamos abrir espaço para a experiência, pois

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002a, p. 19).

Quem sabe nos dando tempo e espaço para que a diferença nos passe como experiência, de maneira a nos tocar, nos transformar e assim abrir novas possibilidades e maneiras outras de nos relacionar uns com outros, possamos questionar em vez de apenas legitimar o que já está posto, o que já se sabe. produzindo novos saberes que levem à liberdade, à igualdade e à diferença em consideração.

*Indiozinho, sioux ou Crow,  
pequeno esquimó,  
pequeno turco ou japonês,  
Vocês não queriam ser eu?<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> Poema ensinado nas escolas norte-americanas entre o final do séc. XIX e o início do XX.

## CAPÍTULO 2 INFÂNCIA, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES

*O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos.*

Hannah Arendt

A escola teve um papel crucial para consolidar a ideia de infância produzida com a modernidade, bem como na expansão do processo civilizador. Para Arendt (2011, p. 234), “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal como é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Se o papel da educação é iniciar um novo mundo para as crianças que chegam a ele, a Educação Infantil é o lugar de iniciação das crianças no mundo com suas relações sociais.

Mas a escola se constitui num local não apenas de iniciação das crianças, mas também de diferença por excelência, pois atende diferentes sujeitos, oriundos de diferentes culturas e formas de ser, pois a “[...] escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana” (AQUINO, 1998, p. 138). Portanto, na escola são estabelecidas constantes relações sociais marcadas pela diferença, além disso, as crianças, jovens e adultos que por lá passam, também possuem suas diferenças.

Na relação educação-diferença, a escola não apenas reproduz as diferenças como distinção e desigualdade, mas também produz diferenças, isso porque:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tonando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas (LOURO, 2003, p. 57)..

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola é palco não só da reprodução das diferenças marcadas pela sociedade na qual está inserida, mas que as práticas desenvolvidas na escola também produzem diferença. Cabe ressaltar que na escola a diferença muitas vezes é tratada como desigualdade, posto que o diferente seja aquele ou aquela que foge à norma,

por isso recebe uma caracterização negativa, ou através do estranhamento até porque: “Detectada alguma diferença, se estabelece o estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113, grifos no original).

Deste modo, ao detectar a diferença e estabelecer o estranhamento, muitas vezes a educação, através de suas práticas pedagógicas e curriculares, produz uma diferença que é tida como sinônimo de desigualdade, operando através de sistema de hierarquização, onde aqueles e aquelas que não se enquadram na cultura ocidental ou na normalidade são considerados inferiores. Muitas vezes ocorre também o silenciamento em relação aos “diferentes”, aos “outros”. Isso porque: “[...] não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e nos separa, o que nos diferencia e nos iguala” (PLACER, 2011, p. 82). E nesse processo de classificação, muitas diferenças são silenciadas, negadas ou são alvos de estereótipos nas práticas desenvolvidas nos espaços escolares.

Pensando na relação da infância com as diferenças, podemos analisar como a criança é um Outro quando relacionamos as fases adulta e infantil, mas podemos também analisar a infância sendo marcada para além da diferença geracional, tendo em vista que a criança também está sujeita às marcas sociais como raça, etnia, gênero, religiosidade etc.. Antes de nos determos mais em torno de como a escola direcionada para a infância diferenciou o atendimento às crianças, vamos nos deter, de maneira breve, a discutir essas duas possibilidades de interseção entre infância e diferença.

Como construção cultural, portanto sócio histórica, os modos de significar a infância mudam, já que cada sociedade em cada época constrói significados para a infância, e formas de ser criança. Isso ocorre porque: “Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica” (POSTAMN, 2011, p. 11). Além de artefato social a infância é também uma categoria geracional, posto que seja um coletivo de pessoas que compartilham uma mesma faixa etária, que por sua vez é definida com variações de acordo com cada época e sociedade (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

Para Qvortrup, a infância como categoria geracional é uma categoria estrutural e permanente das sociedades, pois, embora as crianças estejam de passagem pela infância, posto que se tornarão adultas, a infância recebe novas crianças em estado permanente, dessa forma, “a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifos no original).

Desse modo, como categoria geracional e estrutural da sociedade, as crianças como coletivo constituem a infância, nesse caso no singular, pois denota uma categoria.

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim, considerar o conceito de infância é importante para se pensar a infância como complexidade, na verdade, a própria distinção da infância como grupo com especificidades distintas dos adultos foi decisiva na construção do conceito ocidental de infância. A história da infância, com importante marco nos estudos de Ariès<sup>16</sup>, nos traz elementos para compreender como a construção de um sentimento de infância produziu a criança como um “outro”, e isso se deu a partir da distinção da infância como categoria geracional diferente da geração adulta.

Foi gradual a separação das crianças do mundo adulto, aliada a outros factores, como a diminuição da mortalidade infantil, que foram gradativamente trazendo um sentimento de infância, sentimento esse que ao longo dos anos foi sendo construído culturalmente (ARIÈS, 2011).

Para Veiga, a produção da infância como um modelo socializador, diverso do adulto, somente se consolidou mediante duas premissas: mudanças na condição do adulto e a consciência das distinções geracionais:

Os principais argumentos aqui apresentados se referem, primeiramente, ao fato de que foram necessárias mudanças nos costumes para a própria alteração da condição de adulto. Outro aspecto relaciona-se ao fato de que a consciência das distinções geracionais esteve, pelo menos até o século XVII, diluída no processo de produção dos comportamentos diferenciadores de classe social. (VEIGA, 2004, p. 41).

Como Veiga, Postman também chama atenção para a mudança na condição do mundo adulto e sua influência na produção da infância, no sentido de transformar a criança no “outro” relacionado ao adulto. Quando a prensa tipográfica ampliou o acesso à leitura, dividindo a sociedade em leitores e não leitores, ela criou uma nova forma de ser adulto – o leitor, o que implicou na necessidade da infância como concepção de classe, nesse caso, uma classe marcada pela diferença geracional (POSTMAN, 2011). Assim, a criança tem a

---

<sup>16</sup> Especialmente a obra “História Social da Criança e da Família” (1973/2011).

diferença ampliada em relação à sua infância, posto que, se antes a infância era marcada pela falta de capacidade de falar, agora também é marcada pela falta da capacidade de ler.

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um **outro** mundo que elas pudessem habitar. Este **outro** mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 2011, p. 34, grifos nossos).

Outros fatores e mudanças na organização da sociedade moderna foram contribuindo para a construção do conceito de criança que temos hoje. Não nos deteremos numa análise aprofundada da história da constituição da infância, posto que nos propomos apenas ressaltar que as crianças são inicialmente marcadas pela diferença geracional, e que distingui-las do mundo adulto contribuiu para colocá-las como categoria geracional, como infância, pondo a criança como um Outro em relação ao adulto.

As crianças, fazendo parte da categoria geracional infância, são demarcadas como um “Outro” relacionado ao adulto, no entanto, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade (CORSARO, 2011). Discutiremos a seguir sobre como os marcadores da diferença, presentes na sociedade, marcam as crianças e transformam a infância em locus de “outros” que não são apenas diferentes na faixa etária, mas também diferenças relacionadas a marcadores atrelados às identidades que discutiremos a seguir.

Em artigo, intitulado “Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro”, a pesquisadora e antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão ao discorrer sobre a escolha dos sujeitos de sua pesquisa, aponta as crianças como um “outro” afirmando que

A discussão do universo da cultura ocidental a que pertencemos, se dá aqui, de modo a relembrar a falácia de que somos herdeiros: a de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto, seja medida de todas as coisas. Neste sentido, escolhi a infância pobre, negra e mestiça como tema, pois tal como os índios, mulheres, velhos, **as crianças são também, um “outro”**, estrangeiro no mundo dos adultos e assim, vistos como sujeitos inacabados da condição humana, cuja imagem sem reflexo cria a ilusão de uma sociedade sem espelho (GUSMÃO, 1999, p. 42-43, grifos nossos).

A partir da norma, que Gusmão (1999) chama de “medida de todas as coisas” instituída pela modernidade<sup>17</sup>, a infância também produz “outros”: a criança negra, a criança não-cristã, a criança menina, a criança pobre, a criança com necessidades especiais, etc.. Outras tantas diferenças culturais são produzidas a partir do que a modernidade estabeleceu

---

<sup>17</sup> Como discutimos no capítulo anterior.

como norma, assim, a autora está chamando atenção para a criança como um Outro na relação com o adulto, e a criança como Outros, a partir da norma pensada a partir da cultura ocidental.

Sarmento chama atenção para essas diferenças, denominando-as de variações intrageracionais, pois segundo o autor:

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (2005, p. 370, grifo no original).

Em relação a esses processos de diferenciação das crianças, Abramowicz e Oliveira ressaltam que a Sociologia da Infância questiona uma concepção uniforme da infância. Isso porque leva em consideração que mesmo havendo os fatores de homogeneidade entre as crianças, como grupo com características etárias parecidas, também considera os fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc.), e corroboram com a afirmativa de Sarmento (2005) de que “[...] os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Para Sarmento, os diferentes espaços estruturais não apenas diferenciam as crianças, como também influenciam na construção de suas infâncias. De acordo com o autor, a Sociologia da Infância assinala as diferenças intrageracionais, no sentido de se opor a uma concepção uniformizadora da infância. E ressalta ainda que ambos os fatores devem ser levados em conta nos estudos da infância: os fatores de homogeneidade e os fatores de heterogeneidade que perpassam a infância (SARMENTO, 2005).

Em relação aos fatores de heterogeneidade que perpassam a infância, nesse caso infâncias, Montandon, analisando a produção da Sociologia da Infância em língua inglesa, afirma que muitos sociólogos trabalham na perspectiva da infância como grupo social, e que “reconhecer a infância como objeto sociológico não leva necessariamente a ignorar as diferenças entre as crianças” (MONTANDON, 2001, p. 47).

A pesquisadora também chama atenção para o fato de que as diferenças sociais, de gênero, classe, etnia etc., interferem na experiência de infância das crianças, pois como ela afirma: “A infância de uma criança francesa, paquistanesa, peruana ou de uma japonesa não é igual, assim como a infância de uma menina não é a mesma que a de um menino, tampouco os filhos de executivos têm a mesma experiência da infância que os filhos de operários” (MONTANDON, 2001, p. 47). Partindo das diferenças sociais, que como afirma Montandon

interferem na forma como as crianças vivem suas infâncias, os modos de vida atrelados às identidades culturais também fazem parte das formas de marcação da diferença nas crianças.

Diante da perspectiva de que as crianças são atravessadas pelos marcadores sociais da diferença: raça, gênero, classe, religião, etnia, etc., a infância além de ser lócus de um “outro”, como categoria geracional, é também lócus da constituição de “outros”, através das diferenciações que perpassam também os adultos através dos marcadores sociais da diferença que exemplificamos, e além deles existem outras inúmeras diferenças, relacionadas a identidades sociais ou não, visto que para além da relação identidade/diferença há uma infinidade de diferenças que fazem parte da experiência que perpassa nossas relações sociais.

No entanto, para compreendermos melhor como as diferenças são tratadas hoje no atendimento às crianças, especialmente na escola, instituição privilegiada para esse atendimento, seja necessário compreender também como historicamente esse atendimento se instituiu e enquanto instrumento de um processo civilizador em curso, diferenciou a forma de atender as crianças. Talvez esse movimento seja importante para nossa análise por oferecer elementos que possam contribuir para identificar certas continuidades e descontinuidades que perpassam o discurso que norteou o atendimento às crianças e o discurso presente hoje na Educação Infantil.

Compartilhamos da compreensão de Veiga ao afirmar que:

Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como tradição (VEIGA, 2004, p. 27).

No subtópico a seguir, daremos ênfase a discursos mobilizados na defesa de um processo civilizador, que como vimos anteriormente, difundiu valores e discursos eurocêntricos sobre o que é ser civilizado. E nesse processo a escola se consolidou como uma das principais instituições de intervenção na formação de crianças e famílias civilizadas. E posteriormente, discutiremos como esse processo tratou de forma discriminada as crianças a partir de suas diferenças.

## 2.1 A escolarização e sua missão civilizadora: processos de diferenciação e homogeneização

Como discutimos no primeiro capítulo, o processo civilizador foi decisivo nos processos de constituição dos Estados-nação, e também deu sustentação ao discurso colonial, justificando a colonização, exploração e “missão civilizadora” junto aos povos não europeus. Neste subtópico, veremos como a escolarização foi utilizada como uma das principais estratégias e práticas na busca pela civilização tanto na Europa como nas colônias.

Para a sociedade europeia ocidental, o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Houve a descoberta externa de um novo mundo e a descoberta interna das crianças. O processo das navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu-se a crença acelerada da superioridade dos iguais. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. Toda construção do outro é feita comparando os demais com o padrão europeu, tido como o *normal*, o *certo*. Pretendia-se transformar todos os seres humanos em clones dos europeus, assim como transformar as paisagens americanas em lugares parecidos com a Europa [...]. Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniatura dos adultos para a construção de um outro diferente do adulto. Em ambos os processos, está presente o debate entre o *eu* e o *outro*, a alteridade (BARBOSA, 2006, p. 51, grifos no original).

A autora aponta a construção da ideia moderna da infância e a expansão do processo colonial como processos simultâneos. Quando se remete a infância ser construída como o outro da fase adulta, há uma relação com o fato de que antes disso não havia distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. Através das colocações de Barbosa, também podemos perceber como o processo civilizador teve como principal alvo – após a classe burguesa ter concluído tal processo – o Outro da Europa, os povos colonizados, e o Outro do mundo adulto: a infância. A autora ressalta o termo muito utilizado para designar essas duas categorias:

Os *outros* recém-descobertos foram denominados bárbaros. Essa palavra provém da Antiguidade Clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói* os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E como os que balbuciam são os que não têm fala (*infans*), *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como as crianças. (BARBOSA, 2006, p. 51).

Então, após a consolidação do modelo de civilização europeu entre seus adultos, era hora de expandir o processo para os bárbaros, que nesse caso, eram tanto os povos do “Novo Mundo”, quanto as crianças. Barbosa salienta essa missão civilizadora, apontando a

importância da cristandade na sua disseminação. No caso do Brasil, os primeiros educadores foram os jesuítas. Nesse contexto:

As semelhanças entre os nativos e as crianças estavam calcadas nas mesmas ambiguidades, pois tanto uns quanto outros eram vistos como o bem e o mal, o inocente e o pecador, e deveriam ficar sob a tutela de *professores naturais* (adultos, masculinos e brancos) até estarem educados e chegarem à *idade da razão*. Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã (BARBOSA, 2006, grifos no original).

Diante do exposto, é possível compreender como as instituições escolares tiveram um lugar central no processo civilizatório empreendido pelos povos europeus na busca pela universalização da sua cultura e forma de ordenar o mundo.

Em seus primórdios, o atendimento escolar se dá de forma indiferenciada entre crianças e adultos na Idade Média, isso ocorre porque a própria ideia de infância ainda estava por se desenvolver. Dessa forma, de início o atendimento se dava no sentido de instrução religiosa e posteriormente leiga, a meninos e homens entre seis e vinte anos, sem distinção de idade na organização da escola (ARIÈS, 2011). Nesse primeiro momento, a escolarização como dispositivo (VEIGA, 2002) terá na escola um elemento diferenciador que excluiu as crianças menores, as crianças pobres e as meninas.

A partir do século XVI, a escola passa a dividir estudantes em classes, inicialmente diferenciados por graus de desenvolvimento cognitivo, não importando a sua idade, e posteriormente a divisão se dá através da idade, assim, “Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias” (ARIÈS, 2011, p. 112).

Os dados apontados por Ariès acerca da constituição histórica da escola moderna corroboram com a afirmação de Louro (2003) de que a escola não apenas entende de diferenças, mas que ela produz diferenças. Tendo em vista que inicialmente a escola já se configura num espaço que diferencia os sujeitos que a ela tiveram acesso (pelo sexo, idade, classe social) dos que dela foram excluídos – crianças pobres, crianças menores, meninas, determinados grupos étnicos, etc..

Veiga, partindo das contribuições de Foucault e Elias, discute que a escolarização como dispositivo implica processos de visibilidade e ocultamento através de uma rede heterogênea de elementos, rede esta que envolve os discursos, as ideias, o currículo, o espaço escolar, materiais pedagógicos, procedimentos administrativos etc.. Ou seja, elementos em

suas formas discursivas e não-discursivas, fizeram da escola um espaço essencial para a consolidação do projeto civilizador iniciado com a constituição do Estado moderno na Europa (VEIGA, 2002).

Como vimos, na sua constituição inicial a escola excluiu as diferenças, onde as crianças do sexo feminino, menores de seis anos, pobres e as pertencentes a determinados grupos étnico-raciais ficaram de fora; nesse processo ela produziu uma segunda diferenciação para esses grupos – os não escolarizados.

No entanto, após sua consolidação como instituição educacional onde a escolarização, como estratégia de poder, possibilitou a instituição de determinados comportamentos como civilizados e a legitimidade de determinados saberes culturais, sentiu-se a necessidade de expandir o processo civilizador para o aprimoramento do Estado-nação. Isso porque: “Alguns setores das elites se dão conta de que a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Assim, civilização passa a referir-se a um padrão universal de moral e costumes” (VEIGA, 2002, p. 96).

Nesse sentido, a educação escolarizada figurou como importante estratégia para dar cabo ao processo civilizatório, pois:

A monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social (VEIGA, 2002, p. 98).

Com isso, inicia-se o movimento para que todos tivessem acesso à escolarização, no sentido de se concluir o processo civilizatório através da homogeneização das relações sociais, partindo-se do pressuposto de que as relações se davam de forma diferenciadas de acordo com as formações sociais presentes nas relações de gênero, etnias, classes e geração.

Para Veiga, conseqüentemente, a escola homogeneizou as relações de gênero, com o intuito de se estabelecer uma cultura masculina, também as categorias referentes à geração foram socializadas nas escolas, criando-se modelos de infância e adolescência: a criança inteligente e bem comportada e o jovem responsável como norma civilizada dessas categorias. A autora ainda chama atenção para a questão da homogeneização cultural:

Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueada da cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia. (VEIGA, 2002, p. 100).

Assim, paralelo ao processo de inclusão “dos diferentes”, há um processo de homogeneização da diferença, através do estabelecimento da norma a partir da cultura branca-masculina-burguesa-europeia. Através do qual onde crianças e jovens serão incentivados a aprender e se comportar de acordo com a norma na busca de constituírem-se de acordo com o modelo de criança inteligente e bem comportada, e de jovem responsável para alcançarem o status de civilizados, embora para tanto a escola tenha silenciado seus diferentes pertencimentos culturais.

No Brasil, a educação escolarizada começa a ser instituída no período colonial, constituindo-se a partir do colonialismo imperial como uma educação ocidental, baseada nos conhecimentos europeus, onde a razão ocidental indicou os saberes válidos. Porquanto “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Deste ponto de vista, podemos afirmar que a educação escolarizada no Brasil herda da razão imperial a forma de classificar e hierarquizar sujeitos e conhecimentos.

Em relação ao papel da educação no contexto da colonização, podemos citar Larrosa ao fazer uma crítica aos objetivos da educação que foi posta a serviço da colonização, afirmando que, nesse contexto, “A educação aparecia como uma ‘missão civilizadora’ e a ‘causa nobre’ a que os pedagogos dedicavam seus melhores esforços não era outra que a de oferecer aos povos de civilização ‘inferior’ os ‘dons’ da nossa ciência, nossa cultura e nossa forma de viver.” (LARROSA, 2002, p. 72, tradução nossa).

Podemos perceber na afirmação de Larrosa que, no contexto da educação realizada nos países que foram colonizados, a escolarização apresenta outro sentido de processo civilizatório. O sentido de transformar os povos não civilizados ou de civilização inferior, em povos que se “aproximam” da civilização ocidental através dos processos civilizatórios produzidos na escola, para tanto, os saberes ensinados são os saberes da cultura ocidental e sua forma de viver.

Para Gusmão (1999, p. 44), “O processo colonial e seu legado de que somos todos herdeiros já ensinou que aos que são menos, que são diferentes resta-lhes se fazer à imagem e semelhança do EU, para serem aceitos e poderem existir num mundo em que a diferença não tem lugar”. As colocações da autora nos mostram como o processo colonial e sua missão civilizadora impuseram processos de homogeneização a partir da hierarquização das diferenças.

Considerando que a escolarização em diversos momentos foi utilizada como estratégia do poder normalizador, poder este que teve no conceito ocidental de sujeito civilizado a sua norma, é possível compreender como o processo de normalização, baseado na civilização como norma, operou paradoxalmente processos de homogeneização e diferenciação.

Uma das operações que esse duplo processo promove é a gradação das diferenças individuais, pois “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro da homogeneidade, que é regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação de diferenças individuais” (FOUCAULT, 2012c, p. 177).

Diante do exposto, podemos dizer que na missão civilizadora desempenhada, especialmente a partir dos processos de escolarização, dois processos foram primordiais: o processo de diferenciação e o processo de homogeneização. A busca pela homogeneidade se deu justamente na identificação da diferença, diferença entre os civilizados e os não civilizados, entre as classes sociais, gênero, raça, comportamento etc., e através de uma escolarização pautada nas ideias da elite europeia. Assim, processos de homogeneização foram postos em ação na escolarização moderna.

No entanto, o próprio processo de homogeneização opera novos processos de diferenciação, seja através da produção de toda uma gradação de diferenças individuais, como ressalta Foucault (2012c). Seja através de uma inclusão diferenciada nesse processo, posto que tais processos de homogeneização não foram implantados de forma igualitária, como veremos a seguir analisando especificamente o caso do atendimento às crianças no Brasil, isso porque, como vimos, processos de homogeneização se atrelam a processos de diferenciação.

## **2.2 Situando historicamente o atendimento às crianças: a intersecção classe, raça e gênero**

É na modernidade que a noção de criança que temos hoje começa a tomar forma. De acordo com Veiga (2004), foi no esforço de produzir uma tradição da criança civilizada, que se estabeleceu a relação entre infância e modernidade. Nesse processo de instaurar a tradição da criança civilizada, muitos campos do conhecimento foram em busca da produção de saberes sobre esse ser chamado criança, de acordo Montandon (2001, p. 34), “Foram inicialmente os filantropos e reformadores sociais seguidos pelos médicos e psicólogos que se lançaram no campo da infância”. A escola foi a instituição que abrigou os discursos dessas diversas áreas que se puseram a estudar a infância.

Bujes corrobora com a discussão de Veiga (2002, 2004) sobre a escola ter sido um importante instrumento do processo civilizador. Para a autora:

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: o de estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como estado de selvageria – individualizando cada vez mais o sujeito, a noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modelos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças. (BUJES, 2001a, p. 51)

Essa institucionalização da infância teve como pilares a produção dos discursos de diversas áreas, como ressaltou Montandon (2001), os saberes e os poderes atrelados a eles foram incorporados pela instituição escolar, no desenvolvimento de práticas relacionadas a discursos que faziam a intersecção entre infância, disciplina, civilização e sociedade (BUJES, 2001a).

O atendimento às crianças pequenas no Brasil foi organizado inicialmente a partir do campo da assistência. Para Kuhlmann Jr. (2011, p. 77), isso ocorreu “[...] como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa”. Podemos observar que essas influências partem de várias preocupações com a infância e a sociedade: a primeira no sentido de corrigir crianças que poderiam se transformar em indivíduos problemáticos para a sociedade, a segunda com a intenção de normalizar e regular a vida e a saúde das crianças e de suas famílias, e a terceira uma preocupação com a moralização.

Ao contrário da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ter seu nascedouro apontado entre os séculos XVI e XVII, a creche e pré-escola têm sua origem bem mais recente, relacionada principalmente ao trabalho materno fora do lar com a Revolução Industrial. Na Europa a expansão das instituições de atendimento às crianças menores ocorre especialmente no final do século XIX. Já no Brasil essa expansão se dá mais tarde, próximo à metade do século XX. (BUJES, 2001b).

De acordo com Suzanne Mollo-Bouvier:

Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas. Esta é uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho. Sem dúvida, deve-

se acrescentar a essa perspectiva a dimensão econômica da ampliação desta rede institucional: trata-se, como disse Chamboredon, de um mercado aberto à profissionalização (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 396).

A Educação Infantil, especialmente as creches, carregam na sua história discursos que denotam sentidos relacionados às questões colocadas por Mollo-Bouvier, a de que as instituições criadas para atender as crianças surgem de necessidades do mundo adulto. Assim, inicialmente as escolas assumem a missão civilizadora, como discutimos no tópico anterior, no sentido de disseminar o modo de ser civilizado pensado por uma elite, mas quanto a Educação Infantil, esse processo também tem o foco de atender as demandas da vida adulta.

No caso das creches, a necessidade foi gerada pela entrada das mulheres no mundo do trabalho e que, portanto, precisavam de espaços destinados para atender suas crianças pequenas enquanto trabalhavam. No Brasil essa característica ganha contornos diferentes em relação à criação das creches na Europa: “[...] a chamada creche popular foi criada – e até hoje ainda mantém muito dessa característica – mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais” (KUHLMANN JR, 2011, p. 81).

Já na sua formatação inicial a escolarização das crianças pequenas traz distinções no atendimento às crianças das classes mais favorecidas e das crianças pobres. O atendimento em creches, destinado às crianças pobres até 4 anos – mas não se restringindo a essa faixa etária – e na sua grande maioria negra segue um modelo de baixo custo. Enquanto que para as crianças das classes mais abastadas entre 5 e 6 anos na pré-escola, o modelo é inspirado nas *écoles maternelles* francesas, geralmente organizado a partir da iniciativa privada (ROSEMBERG, 1999; KUHLMANN JR., 2000).

Ainda de acordo com o autor: “Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres” (KUHLMANN JR, 2000, p. 12). Podemos atentar assim para a relação entre instituições voltadas para o atendimento às crianças menores sendo estabelecidas com a intenção de compensar algumas necessidades das populações empobrecidas.

Ainda sobre a história do atendimento à criança brasileira, Kramer parte da organização em três períodos realizada por Moncorvo Filho, resumindo da seguinte forma:

Durante o primeiro período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes. O 2º período, de 1874 até 1889, se caracterizaria, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças. Tais projetos, entretanto, não eram concretizados. No 3º período, se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante as duas

primeiras décadas deste século [1900] várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança. (KRAMER, 2011, p. 48).

Como podemos perceber, no Brasil, uma maior ênfase no atendimento às crianças começa tarde, pois apenas a partir do início do século XX é que as crianças começam a ter uma assistência mais abrangente, que esteve inicialmente vinculada à área da saúde. O que permanece por um longo período, posto a existência do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil, relacionando o atendimento educacional e médico nas instituições para as crianças.

É também nesse período que outra iniciativa, vinculada de uma maneira mais pontual à área da psicologia, também se insere no panorama de atendimento às crianças no nosso país, a saber, o Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica (CARVALHO, 2009). Com a implantação do Laboratório, o caráter diferenciador da escola se expande, caráter esse já apontado anteriormente quando apontamos que a escola foi pensada inicialmente já diferenciando os que a ela tinha acesso. O caráter diferenciador da escola se expande na implantação do Laboratório, através da pedagogia científica, pelos aspectos que a autora salienta:

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A *pedagogia científica*, as práticas que a constituíam e as que derivaram dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidades produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. (CARVALHO, 2009, p. 300).

A partir das afirmações de Carvalho, podemos observar o quanto a escola foi colocada como lócus de diferenciação, mas não apenas isso, como lócus onde a relação diferença-desigualdade não apenas era desenvolvida, mas também onde se produziam saberes que justificavam as desigualdades sociais. Dessa forma, se a escola inicialmente já diferenciou o acesso das crianças, onde se separaram as meninas, negros e negras, pobres e ricos etc., com a pedagogia científica, houve um processo de, através da ciência, se separar o aluno normal do anormal, de acordo com testes de inteligência, consideração de fatores sociais e hereditários. Quanto a esses aspectos de diferenciação que a escola pôs em ação na classificação das crianças, Veiga aponta que;

A difusão da escola também inventou uma nova condição da infância civilizada, a criança civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Para isso contribuiu a organização racional em classes homogêneas através da aplicação

dos testes psicológicos indicadores das diferenças da inteligência: anormais, normais e supra-normais. Nesse aspecto, os procedimentos identitários das crianças foram racionalizados, sendo possível classificá-las, valendo-se de categorias formuladas cientificamente (VEIGA, 2004, p. 76).

Assim, através de um discurso científico, de caráter normalizador, as diferenças foram utilizadas para classificar as crianças, e muitas vezes como ressaltou Carvalho, para justificar as desigualdades sociais.

Rosemberg chama atenção para o fato de que no Brasil a expansão da Educação Infantil, enquanto atendimento para todos, foi:

[...] construída a partir de um modelo, com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente e declarando-se como medida para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país (estados do Norte e Nordeste), redundou em novo processo de exclusão de crianças negras do sistema educacional e discriminação de mulheres no mercado de trabalho (ROSEMBERG, 1999, p. 14).

A partir das discussões de Rosemberg, podemos perceber que a Educação Infantil no Brasil esteve pautada em modelos desiguais no atendimento às diferenças de classe e raça, promovendo uma inclusão excludente para as crianças pobres e negras, como também produziu sentidos relacionados a essas diferenças. Um sentido atribuído foi a ideia de educação compensatória para crianças pobres e na sua maioria negras, que precisavam ser preparadas para ensino fundamental tendo em vista o fracasso que as mesmas poderiam ter na próxima etapa de ensino. Para tanto essas crianças eram muitas vezes retidas após os sete anos de idade na Educação Infantil.

Outro aspecto concernente à produção de sentidos produzidos no âmbito do atendimento às crianças relacionado às questões que envolvem a diferença, diz respeito a sentidos atribuídos à diferença de gênero. Rosemberg (1999) atenta para a questão de como a expansão da Educação Infantil no Brasil, atrelada a investimentos baixos, atribuiu sentidos à questão da profissionalização das mulheres. Analisando a expansão da Educação Infantil em 1996, 22,5% das professoras de Educação Infantil eram leigas; de acordo com os dados analisados já na década de 1980, esse índice era menor no ensino fundamental, como afirma a autora:

A “laicização” do corpo docente na educação infantil foi acompanhada do fenômeno inverso no ensino fundamental: se em 1985, 14,4% do magistério no ensino fundamental era leigo, em 1987 esta cifra caiu para 11%, para atingir a porcentagem de 9% em 1996 (de 1ª a 8ª série). A desvalorização da educação infantil parece acompanhada de uma tendência à valorização do ensino fundamental (ROSEMBERG, 1999, p. 24).

Consequentemente, as políticas de Educação Infantil, tendo na docência majoritariamente mulheres, proporcionada pelo incentivo à contratação a baixo custo de professoras leigas, promove uma desvalorização da docência na educação infantil. Também estabelece hierarquia salarial entre professores e professoras, tendo em vista que os homens que atuam na educação já estavam localizados majoritariamente nas séries mais altas, as quais eram exigidos pelas políticas educacionais níveis mais altos de formação, resultando também em salários maiores.

Ainda em relação à questão de gênero, Kuhlmann Jr. chama atenção para a forma como já na Educação Infantil se dava o atendimento diferenciado para meninos e meninas, ao exemplificar o caso da creche que funcionava como anexo da Escola Doméstica de Natal, ao relatar que

O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador – em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, em 1913 –, refere-se à proposta ali veiculada, do ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em “uma amável escola de mamãezinhas” (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

Essa preocupação se dava pela influência nos discursos de uma área da medicina que era bem recente: a pediatria, também a partir de preocupações com a puericultura. Para o autor:

A puericultura era considerada como a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência. Além disso, também era entendida como a ciência que tem por fim pesquisar os conhecimentos relativos à reprodução e conservação da espécie humana. Assim, a puericultura desdobrava-se numa perspectiva do controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período (KUHLMANN JR., 2011, p. 91).

Em relação à participação da mulher no atendimento às crianças, as considerações de Rosemberg (1999) são corroboradas por Kuhlmann Jr., quando o autor ressalta como se deu essa participação no atendimento assistencialista às crianças no Brasil. Diante dessa questão, o autor ressalta que:

A participação da mulher na assistência era estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens. As mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelo junto às mães trabalhadoras. Esse movimento de promoção e subordinação

da mulher pode ser verificado na ocupação de cargos de caráter secundário na composição das associações, e também no nome atribuído à creche fundada pelo IPAI-RJ<sup>18</sup>, em 1908, Creche Sra. Alfredo Pinto: o nome da homenageada ficou à sombra do de seu marido, chefe de polícia do Distrito Federal. (KUHLMANN JR., 2011, p. 91-92).

Por conseguinte, podemos perceber nas discussões até aqui empreendidas que na história da Educação Infantil, especialmente a partir das discussões no âmbito brasileiro, houve processos de diferenciação que atingiram crianças e adultos. Onde a intersecção entre essa modalidade de atendimento às crianças e as diferenças de raça, classe e gênero, foram objetos de processos de diferenciação e desigualdade. Além das crianças sofrerem essas desigualdades, a mulher profissional dessa área também sofre processos que a colocam de maneira desigual em relação a profissionais de outras áreas da educação. Isso ocorreu tendo em vista que a inclusão da mulher na atividade profissional ligada a essa etapa da educação deu-se de maneira subordinada, inicialmente através de postos auxiliares, e permanece através do que Rosemberg (1999) chama de “laicização” da docência na Educação Infantil, acarretando baixos salários.

Essa diferenciação no atendimento às crianças discutida por Kuhlmann Jr (2000, 2011), Kramer (2001) e Rosemberg (1999), também é evidenciada por autoras e autores remontando ao período anterior ao processo de expansão. Vale nos atermos um pouco a essas origens mais remotas do atendimento às crianças no nosso país.

Em texto intitulado “Rostos de Crianças no Brasil”, Arantes ressalta inicialmente como se deu o atendimento às primeiras crianças do Brasil – as crianças indígenas, através da educação promovida pela Igreja e pelos jesuítas. De acordo com a autora:

Necessitando de ‘bons línguas’ [sic] e ‘bons espelhos’, um tanto descrentes da eficácia da conversão de índios adultos pelos hábitos já formados, e contraditoriamente, acreditando serem os índios tabulas rasas onde tudo se podia imprimir, voltaram-se os jesuítas, prioritariamente, para a educação das crianças (ARANTES, 2011, p. 165).

A criança indígena, nesse contexto, é utilizada como forma de influenciar os adultos e de criação de futuras gerações adultas à imagem e modelo europeu, facilitando também a exploração dos povos indígenas. Desse modo,

Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno. Com isso os “soldados de Cristo”, como eram também chamados os padres da Companhia de Jesus, perseguiram um duplo

<sup>18</sup> Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro.

objetivo estratégico. Convertiam crianças em futuros súditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

Através de um complexo e bem estruturado sistema educacional, as crianças indígenas são as primeiras a terem suas diferenças inferiorizadas e, portanto, normalizadas e invisibilizadas através de processos educativos no Brasil. Podemos perceber, já nesse contexto, a criança sendo utilizada como estratégia para governar as famílias. Estratégia esta que foi largamente utilizada por higienistas no final do século XIX e no século XX, configurando-se o atendimento às crianças como estratégia crucial na constituição de uma governamentalidade baseada num poder biopolítico discutido por Foucault (1988, 2013b etc.), que discutimos no capítulo anterior.

Em relação à criança negra, inicialmente já são totalmente excluídas de processos educativos, ao contrário das crianças indígenas onde a exclusão foi de pertencas culturais e religiosas, a criança negra é apenas vista como futura fonte de lucro, seja através da venda ou do trabalho forçado, ou também era vista como prejuízo, no caso de adoecer e vir a falecer (ARANTES, 2011; RIZINNI; PILOTTI, 2011). Mesmo quando há uma relativa expansão do sistema educacional, “São excluídos da escola os escravos e seus filhos [...]” (ARANTES, 2011, p. 39). Mesmo quando finalmente as crianças negras têm acesso a algum tipo de atendimento, depois da abolição da escravatura no país, esse atendimento é precário, como vimos anteriormente, pois a criança negra vai ter duas marcas culturais que foram alvo de políticas assistencialistas de baixo investimento, a saber: raça e pobreza.

Quanto a criança abandonada, órfã ou desvalida foi atendida no contexto da caridade, assim são criados institutos para abrigar e “educar” essas crianças. As crianças menores recebiam guarida e alimentação; para as crianças maiores, adicionava-se alguma instrução voltada para o trabalho,

[...] quando analisamos mais de perto em que consistia o ensino ministrado pela caridade, constatamos que ela não apenas erro o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, como também era atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfãos, abandonados e desvalidos como, por exemplo, órfão branco e órfão de cor, filho legítimo e filho ilegítimo, pobre válido e inválido, criança inocente e viciosa. Ou seja, um ensino maçado pelos preconceitos da época, que visava apenas a manutenção do ordenamento social [...] (ARANTES, 2011, p. 182).

A partir do exposto, podemos perceber que os primórdios do atendimento à criança no Brasil nos mostram um processo de inclusão diferenciada a partir dos diversos marcadores

sociais da diferença, onde a inclusão a um sistema de atendimento e educação está a serviço da permanência, da fixação das crianças à pobreza. Portanto, a inclusão de crianças pobres, em grande parte negras, se dá como uma ação caridosa e assistencialista, na intenção de formar futuros trabalhadores dóceis e disciplinados.

A partir desse contexto, Arantes vai afirmar que:

No Brasil colônia não existia “a criança”, pensada como categoria genérica, em relação à qual pudéssemos deduzir algum direito universal, pois não existia o pressuposto da igualdade entre as pessoas, sendo a sociedade colonial construída justamente na relação desigual senhor/escravo. O que existiam eram categorias específicas, como “os filhos de família”, os “meninos da terra”, os “filhos dos escravos”, os “órfãos”, os “desvalidos”, os “expostos” ou “enjeitados”; ou ainda, “os pardinhos”, os “negrinhos”, os “cabrinhas” etc. (ARANTES, 2011, p. 192)

E nesse contexto, a ação do Estado foi a de não modificar a condição de atendimento à infância, isso porque:

A intervenção do Estado não se realiza como uma forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem combater o clientelismo e o autoritarismo (FALEIROS, 2011, p. 49).

Assim, a partir dos discursos que mobilizamos nesse capítulo, podemos perceber que os elementos de diferenciação presentes no atendimento às crianças, utilizados a partir de suas diferenças sociais e culturais, promoveram processos de significação na construção de sentidos relacionados, especialmente às questões que envolvem classe, raça e gênero, o que nos ajuda a compreender porque questões relacionadas a raça, classe e gênero são mais recorrentes nos discursos das professoras participantes desta pesquisa, além de nos fazerem compreender melhor o contexto histórico que subjaz a formação discursiva, políticas e maneiras de gerir a Educação Infantil no nosso país na atualidade.

Como pudemos perceber nesse tópico, a escola tende a reproduzir as diferenciações hierárquicas presentes na sociedade, bem como produz outras diferenciações também assimétricas. No entanto, podemos afirmar também que a escola pode ser espaço privilegiado para que essas maneiras desiguais de diferenciar o Outro também sejam questionadas e repensadas. Nesse processo, o papel de professoras e professores pode ser de fundamental importância, tendo em vista que são elas e eles que passam a maior parte do tempo escolar com nossas crianças, e que podem nesse processo, ensaiar maneiras de abordar e questionar certas lógicas excludentes. No próximo tópico, discutiremos justamente sobre a prática

docente e seu papel na educação, especialmente nas turmas que atendem às crianças pequenas.

#### 2.4 Discursividades acerca do trabalho docente na relação com a criança

Nos tópicos anteriores, vimos o quanto a escola e o atendimento às crianças desde seus primórdios estabeleceram uma relação com a diferença de maneira a hierarquizá-la ou invisibilizá-la. No entanto, acreditamos que a escola também pode contribuir para que a diferença possa ser considerada como potência e não como falta ou como desvio da norma, podendo inclusive questionar a norma, ou a própria necessidade de estabelecermos uma norma para classificação da realidade a partir dela.

Nesse processo de questionar como colocamos a diferença no lugar do desvio, a prática desenvolvida por professoras e professores pode ser considerada central, isso porque,

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola 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 que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato. (...) **Em face da criança, é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo** (ARENDR, 2011, p. 238-239, grifos nossos).

Considerando que a escola introduz a criança na sociedade, como afirma Arendt, mas que essa escola não é neutra ou alheia à sociedade. Considerando ainda que a professora e o professor nesse contexto, especialmente com as crianças da Educação Infantil, exerce influência sobre as crianças, posto que não apenas medeiam as relações sociais das crianças. Podemos considerar que na sua prática docente professores e professoras possam desenvolver um trabalho que potencialize as experiências das crianças no sentido de questionar as desigualdades e evidenciar a potência da diferença para as relações em sociedade. Ainda de acordo com a autora:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando-lhes os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo (ARENDR, 2011, p. 239)

A partir desses pressupostos, dialogaremos a seguir com discursos acerca da natureza da prática docente, bem como o lugar da relação docente-criança, esta última tida como um dos focos das nossas observações em campo.

Muitos são os discursos que buscam caracterizar e refletir acerca da prática docente, bem como procuram diferenciar o seu papel na relação com a prática educativa e a prática pedagógica. Acerca do ofício docente, Aquino afirma que:

[...] o ofício docente poderia ser definido como resultado da articulação de três grandes dimensões: uma da *especialidade*, dos conteúdos específicos em foco (o *o quê*); outra de cunho *didático-metodológico*, dos procedimentos relativos à (re)composição de tais conteúdos (o *como*); e outra de natureza *ética*, que se refere aos valores de expansão humana e democratização social intrínsecos ao conhecimento e ao próprio ato de conhecer (o *para quê*) (AQUINO, 1998, p. 150).

Em relação às três dimensões que o autor apresenta, o mesmo situa a terceira dimensão como a que confere sentido às duas anteriores, e ressalta que a dimensão ética da prática docente é fundante da intervenção na escola, e que implica a exigência da inclusão incondicional do outro. Deste modo, o autor associa a prática docente a uma dimensão ética envolvendo as questões da diferença, posto que incluir o Outro implica uma experiência com o Outro na sua diferença, na sua alteridade.

No entanto, na prática docente, há outros aspectos a considerar além dessas três dimensões, posto que docentes mobilizem diversos saberes e experiências para desenvolverem sua prática. Tardif chama atenção para esse aspecto quando afirma que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

Assim, na busca de uma melhor compreensão de como se constrói ou de como se dá a prática docente, deve-se levar em consideração os diversos aspectos e dimensões que dão suporte a essa prática. Cruz ressalta que devemos perceber a prática docente como um exercício que vai além da técnica. De acordo com a autora,

O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomadas de decisão. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos (CRUZ, 2007, p. 197).

Então, a prática docente envolve técnicas, bem como as dimensões referentes à especialidade, às questões didático-metodológicas e às questões éticas. Envolve também

saberes plurais da formação, do currículo e das experiências pessoais de docentes. Nesse sentido, falar do trabalho docente é falar de um processo de mediação entre saberes, práticas e conhecimentos que cada docente recorre ao desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Já Franco chama atenção relacionada à prática docente: “Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática” (FRANCO, 2008, p. 113). Deste modo, além de implicar técnicas e outros conhecimentos e práticas que vão além da técnica, de implicar processos de mediação de saberes, mediações de relações sociais, a prática docente também implica a relação de docentes com condições sociais e culturais.

Mas se pensarmos a docência a partir das contribuições de Freire, especialmente a partir do seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, poderemos perceber que a docência abrange práticas que vão além da sala de aula, além de sua prática pedagógica. Por exemplo, quando o autor nos diz que:

**A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente**, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 1996, p. 74, grifos nossos).

A partir das colocações de Freire, podemos considerar que a prática docente além de implicar saberes e fazeres específicos na organização e no desenvolvimento de atividades pedagógicas junto a alunos e alunas implica também uma multiplicidade de ações inerentes à sua prática docente para além do espaço da sala de aula e a relação com estudantes. Podemos citar como exemplos, além da participação em ações na luta por seus direitos, exemplificada por Freire (1996): a participação em reuniões de pais e mestres, de formação continuada, de planejamento, em fóruns, congressos, simpósios, etc., debatendo, estudando e construindo sua formação continuada.

Outro aspecto não menos importante nessa construção, é o fato de que o tornar-se professor ou professora ou “ser professor/a” implica a integração de diferentes polos que culturalmente se desconectaram: cognição, emoção, razão, pensamento, intuição (OSTETTO, 2008). Assim, a prática docente envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há nesse cenário da prática docente e da formação de professoras e professores, muito mais que domínio teórico,

competência e compromisso político. Há também a subjetividade dos sujeitos implicando valores, história de vida, enfim a subjetividade dos sujeitos implicados (OSTETTO, 2008).

Diante disto, professoras e professores precisam estar mais atentos a esses polos, marcas etc.. O modo como cada docente enfrenta uma situação didática depende muito do lugar que ocupa. É a partir daí que interpreta e atribui significados. O que significa dizer que a prática docente não é somente o fazer, o dar conta de conteúdos, planejar e executar um plano de ensino perfeito com ideias e práticas inovadoras. Dessa forma, o fazer e o ser docente implica ver além do aparente o que significa construir um olhar implicado cotidianamente com o seu fazer e os sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: criança-professora/or; criança-criança; adulto- adulto.

Assim, dentro dessa gama de saberes e fazeres diversificada que faz parte da prática docente, neste trabalho tivemos como foco de análise a relação entre professoras e crianças da Educação Infantil mediada pelas temáticas que envolvem a diferença, e também a própria relação das professoras com essas temáticas.

A relação entre docentes e estudantes, intrínseca e constituinte da prática docente (pois como nos alerta Freire não há docência discência), será alvo de algumas considerações a seguir.

#### **2.4.1 A prática docente e a relação com as crianças**

Discutimos anteriormente como a noção moderna de infância teve na escolarização das crianças muitos elementos para sua consolidação. A partir da diferenciação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, surge à necessidade de uma instituição específica para ao atendimento à criança. E nesse contexto surge “[...] a ideia de que as crianças precisariam de um espaço especial – a escola –, onde, separadas dos adultos, pudessem receber orientações necessárias a sua formação moral e intelectual, vindas de um especialista – o professor” (SALLES, 2008, p. 62). Nesse subtópico nos ocuparemos de algumas questões que permeiam a relação das crianças com esse especialista: a/o docente.

Consideramos importante a apreensão dos discursos mobilizados por professoras e professores nas suas relações com as crianças, tendo em vista que docentes exercem uma autoridade na propagação de discursos perante as crianças e também perante a sociedade, exercendo, portanto, poder na seleção e proliferação de discursos. Consideramos também que

a relação entre docente e crianças é mediada pelos discursos, que por sua vez produzem processos de significação nas crianças e em suas famílias. Diante dessas considerações iniciais, nos deteremos brevemente para discutir alguns elementos que produzem as condições que fazem com que o discurso docente possa vir a ser considerado um discurso verdadeiro.

De acordo com Foucault (2012a, 2013a, 2013c), a operação de disseminação dos discursos nas sociedades está inserida num sistema de verdade, através do qual cada sociedade em cada época atribui aos discursos o status de verdadeiros ou não. Uma das instâncias que produzem efeito de verdade nos discursos é a escola, e dentro dela a figura do/a docente tem centralidade, justamente pelas relações que estabelece com crianças, jovens e adultos aprendizes, que reproduzirão posteriormente seus discursos. A bem da verdade a reprodução ocorrerá através de continuidades, descontinuidades e rupturas, mas também através de relações com esse discurso.

Pensando no papel da escola e de adultos que ali se relacionam com a criança em processo de formação, podemos afirmar que

A escola ainda ocupa um papel preponderante na formação dessa criança, pois, segundo Guattari, o que conta não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Esse efeito diz respeito a todas as nossas crenças e valores que diariamente incutimos nos nossos alunos. Ou seja, a criança percebe o que fazemos e não só aquilo que a gente diz que faz (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 90-91).

A partir das considerações realizadas pelas autoras citadas acima, podemos perceber o papel central de professores e professoras na formação das crianças, tendo em vista que a relação docente-discente é a que ocupa maior tempo nas escolas.

No que concerne à relação entre docentes e crianças (estudantes, de um modo geral), é uma relação extremamente complexa, como todas as relações e interações, isso porque é preciso que:

Definitivamente, tenha-se presente que a relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional; ela comporta tensões e dilemas importantes; enfim ela é determinada por fatores ambivalentes, como fonte de gratificação e alegrias, por um lado, e provações e lugar de dificuldades de todo tipo, por outro (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 162)..

Diante dessa complexidade inerente à prática docente, os autores exemplificam um dos dilemas que se apresenta na relação com alunas e alunos, que é a equidade do tratamento dado às crianças, frente às suas diferenças, sejam elas individuais, sociais ou culturais. Ainda de acordo com os autores:

Esse dilema é a consequência permanente e inevitável de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que, para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos e considerar suas diferenças para fazê-los progredirem. A fala do professor aos alunos de outras culturas, os alunos de contextos menos favorecidos, os alunos lentos ou em dificuldades, reflete esse dilema crucial: como conciliar o ensino a um grupo com as diferenças individuais que o compõem? Não existe solução lógica ou natural a esse dilema; mas pelo contrário, trata-se, achamos, de um problema logicamente insolúvel, mas que todo professor resolve à sua maneira concretamente, optando por práticas que favoreçam um ou outro dos termos presentes (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 161).

Esse é um dilema que se apresenta também na ordem das mediações que docência como prática que envolve “[...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 141), trabalho este permeado pelas diferenças dos indivíduos. Sobre a mediação como dimensão do trabalho docente, Cruz aponta que:

Nesse processo de mediação, se revelam as nuances do seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (CRUZ, 2007, p. 197)

No entanto, as condições de acesso aos conhecimentos e às informações na nossa sociedade atual têm proporcionado que cada vez mais crianças e jovens acessem uma multiplicidade de saberes.

Quanto a esse contexto, Tardif e Lessard afirmam que

Se tradicionalmente, o professor servia de mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares, essa mediação, hoje, tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares. As crianças estão mais informadas sobre toda espécie de assuntos. (2011, p. 145)

Assim, nessa ação de mediação dos processos de socialização e conhecimentos, permeados pelas diferenças da coletividade e pela multiplicidade de informações que crianças e jovens apresentam, podemos apontar mais um desafio à docência, especialmente em relação a docentes das crianças pequenas, que é: “O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem, portanto o desafio do professor de educação infantil é o de implementar o exercício da infância” (ABRAMOWICZ, 2007, p. 14). Esse desafio, se pauta no pressuposto de uma cena pública escolar na qual

A professora não é a mãe, nem tia, a colega não é a irmã, e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, e as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem a ideia de mulher, de casal de povo. Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, e deixar para lá, para pensar, o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Que experiências podem ser produzidas para que a infância, como multiplicidade se efetue. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação *com* a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e de pensamento para que a possibilite um devir-criança. (ABRAMOWICZ, 2007, p. 13, grifos no original).

Além do desafio de implementar o exercício da infância proposto por Abramowicz, a prática docente com a infância, com os seres humanos, apresenta outro desafio, o de criar uma prática educativa que se dê: através das mediações entre seres humanos (docentes, crianças, jovens, adultos), através de mediações também com o mundo que nos cerca, com suas relações sociais assimétricas, com a diferença.

Na prática docente na Educação Infantil, professoras e professores também podem levar em consideração outros desafios pois,

Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a trata-las como desiguais (BUJES, 2001, p. 21).

Assim, Bujes aponta para a necessidade de não transformarmos as diferenças em desigualdades, isto porque, como vimos anteriormente, a infância é marcada pelas diferenças. Deste modo, além do exercício da infância, podemos também aceitar o desafio do exercício de uma prática que não silencie as diferenças, mas as faça dialogar, que não coloque a diferença no lugar da falta, mas no lugar da potência. Enfim, que não transforme a diferença em desigualdade, mas que vivencie a diferença como experiência, pois,

O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade excludente podem ser vencidos no trabalho de desconstrução e reconstrução da cultura social de inserção. Neste ponto se desenha a responsabilidade dos educadores: a de favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilantes sobre os factores de desigualdade (SARMENTO, 2007, p. 35).

Compartilhando com Sarmiento acerca dessa responsabilidade de professoras e professores frente às crianças e às diferenças, é que empreendemos a caminhada em busca de apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática com as

crianças na Educação Infantil. O próximo capítulo terá como foco descrever como se deu tal caminhada, com alguns percursos predeterminados, mas também com diversas mudanças de caminho.

*Na vida existem caminhos, caminhos onde caminhar e  
caminhos a se construir [...]  
A alguns caminhos somos levados;  
outros caminhos nos levam aonde queremos  
ou desejamos ou nos afoitamos.  
Fernando Pessoa*

### CAPÍTULO 3 O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR<sup>19</sup>

*O real não está na saída nem na chegada,  
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*  
João Guimarães Rosa

Inicialmente, pensar as questões metodológicas da pesquisa implica escolher caminhos que nos aproximem do objeto a ser estudado, que nos proporcionem cercá-lo e apreendê-lo. Para tanto, buscamos desenvolver um método que nos indique os caminhos, as estratégias, as ferramentas, entendendo que o “MÉTODO é derivado do grego *methodos*, formado por meta, ‘para’, e *hodo*, ‘caminho’. Poder-se-ia, então, traduzir por ‘caminho para’ ou então, ‘prosseguimento’, ‘pesquisa’” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 11, grifos no original).

Neste sentido fomos delineando um “caminho para” responder nossas inquietações iniciais que culminaram no problema de pesquisa. No entanto, o caminho se faz ao caminhar, apenas no percurso é que o caminho ou o método vai se delineando. Através de uma abordagem qualitativa temos a possibilidade de que o objeto e o caminho metodológico estejam em permanente construção, pois,

De sua parte, a pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sobre alguns aspectos, mas geralmente, mais pertinentes e mais adequados do que aquelas que ele se coloca no início (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 148)

Foi assim que pudemos constatar em campo como a natureza qualitativa da nossa pesquisa foi nos descortinando novas questões, novas perspectivas, e assim, fomos construindo o caminho e também nos construindo a partir dele. Pois, não dá para elaborar um problema cuja resposta se dá a partir majoritariamente de dados qualitativos, e ir a campo com a pretensão de que a realidade se encaixe no problema e teoria postos, responda nossos pressupostos, valide nossas hipóteses. Pelo contrário, a realidade tal como se apresenta ao nosso olhar, mesmo este estando condicionado por experiências, teorias e discursos, confronta-nos, nos aponta novas questões e formas outras de caminhar para a compreensão do problema inicial.

A partir das novas questões surgidas em campo, fomos levadas a percorrer o caminho de formas diferentes do que tínhamos planejado inicialmente, pois o real se dispõe para a

---

<sup>19</sup> Da frase do poeta espanhol Antônio Machado: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

gente na travessia, e ao se dispor, nos leva a construir o caminho a partir de outras perspectivas, outras ferramentas, outros sujeitos. Pois, na busca pelo conhecimento,

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 212b, p. 15).

A partir das colocações de Foucault, mantivemos uma abertura à possibilidade de que o caminho da pesquisa nos proporcionasse também descaminhos e potencializasse vermos diferentemente o objeto posto no início. Desse modo, este capítulo, e suas seções, será composto da descrição dos caminhos e descaminhos da nossa investigação.

No processo de travessia, nosso caminhar e olhares foram orientados em certa medida por elementos da análise enunciativa pensada a partir de perspectivas de Foucault. Para ele, o enunciado é uma função de existência, pertencente de forma exclusiva aos signos, “[...] e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécies de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2013a, p. 105).

Partindo dessa perspectiva, e situando a análise enunciativa em seus estudos, Fischer vai afirmar que:

[...] descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar (FISCHER, 2003, p. 373).

No movimento de descrever enunciados, e apreender o dito como acontecimento, compartilhamos a preocupação evidenciada por Foucault em sua análise de discursos, que é:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013a, p. 60, grifos no original).

A partir das perspectivas apontadas por Foucault, compreendendo que as formações discursivas vão além dos signos, e tendo em vista que “Todo sistema de educação é uma

maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012a, 41). Buscamos apreender como a diferença é tratada nas práticas docentes, quais os enunciados que docentes da Educação Infantil colocam em ação quando falam sobre a diferença e lidam com ela em sala de aula, na busca por apreender os enunciados que emergem a partir das práticas e discursos docentes.

Como discutimos anteriormente, é na relação com o outro que demarcamos as diferenças, e esse processo é perpassado por práticas discursivas, por isso é importante perguntarmos “[...] como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas” (FISCHER, 2003, p. 376). E podemos afirmar que esse processo também é perpassado por práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Acerca desse aspecto, Fischer, a partir das contribuições de Foucault, afirma que:

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso (FISCHER, 2003, p. 376).

Podemos afirmar que não ocorre apenas controle do discurso, mas também controle das práticas sociais através e a partir do discurso, pois, através de determinadas práticas discursivas, se controlam os processos de significação, e naturaliza-se a relação diferença e desigualdade através de hierarquizações.

Como exemplo dessas práticas discursivas, podemos citar a discussão que Bhabha desenvolve sobre a questão do estereótipo, onde o autor explica o discurso colonial a partir do discurso do estereótipo, ressaltando que “É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” (BHABHA, 1998, p. 107). Dessa forma, podemos compreender o discurso baseado no estereótipo, como uma das formas onde o discurso exerce controle sobre os sentidos construídos sobre a diferença, e nesse caso, a diferença sendo associada a processos de discriminação.

De acordo com Fischer (2001, p. 198-199), “Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”. E pensar sobre as diferenças e os enunciados a elas relacionados implica justamente pensar a partir de relações históricas que permanecem imbricadas nos discursos vigentes construídos

culturalmente, discursos que enunciam e instauram práticas concretas que nomeiam e dão sentido às diferenças e ao Outro, pois nós “[...] não sabemos deixar transcorrer nossa vida sem **nomear, sequenciar, ordenar e esclarecer o sentido** do que passa e do que existe, do que permanece e do que se desvanece [...]” (PLACER, 2011, p. 82, grifos nossos).

Nesse processo de nomear e esclarecer os sentidos, estes podem ser múltiplos, complexos e surpreendentes. Podem aparecer sentidos construídos historicamente e que permanecem, mas podem emergir outros que estabelecem linhas de fuga, rupturas. Com relação a isso, Foucault (2012a, p. 50) chama atenção para que “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. A vista disso, podemos analisar os discursos como continuidade, como práticas que se cruzam, que apresentam regularidades, mas também como descontinuidade, como práticas que se ignoram e irrompem rupturas.

A partir disso, nos propomos também a levar em consideração no processo de apreensão dos enunciados que emergem das práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa outras questões porque:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente: trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2013a, p. 34).

Para Foucault, a questão a se propor na análise do campo discursivo e das suas formações discursivas não está no implícito, ou no que se quis dizer com o dito, mas na análise do dito. No questionamento de como um determinado enunciado surge e não outro em seu lugar, bem como quais são as condições da sua existência, suas regularidades e descontinuidades, pois,

[...] não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 2013a, p. 58).

Com a intenção de fazer surgir a complexidade dos discursos sobre a diferença, fomos traçando nosso caminho, buscando apreender enunciados da diferença a partir das práticas docentes de professoras da Educação Infantil. Enunciados estes que podem ser acessados através de diversos elementos discursivos, seja em práticas discursivas desenvolvidas na

relação com as crianças, sejam práticas discursivas enunciadas a partir da narração de suas práticas e ideias acerca da diferença.

O caminho desenvolvido nesta pesquisa percorreu **lugares** que se tornaram *lócus* onde os dados emergiram, ou como define a metodologia de pesquisa, o campo da pesquisa. No processo de **travessia** do caminho percorrido, elencamos estratégias para a aproximação aos lugares/campo, bem como escolhemos instrumentos de coletas de dados. Por fim, encontramos **pessoas** que, como sujeitos da pesquisa, compartilharam conosco suas experiências e discursos, nos enunciando elementos importantes para a conclusão da caminhada empreendida na busca pela apreensão de enunciados relacionados à diferença na prática docente com crianças na Educação Infantil.

Nas seções e subseções que se seguem descreveremos os lugares que fizeram parte da nossa caminhada, lugares onde empreendemos nossa travessia junto a pessoas que protagonizaram esta pesquisa, nos fornecendo elementos para análise face ao problema inicial de pesquisa, mas que também nos conduziram a traçar novos contornos para o caminho a ser seguido, e contornos outros para o problema a ser compreendido.

### 3.1 Lugares

Nossa investigação ocorreu em contextos escolares na Educação Infantil, para tanto, delimitamos como campo de pesquisa os Centros Municipais de Educação Infantil<sup>20</sup> do município de Caruaru, estado de Pernambuco.

A rede municipal de educação foi escolhida para delimitação dos lugares desta pesquisa, tendo em vista que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)<sup>21</sup>, em seu 29º artigo, define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade primordial o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, levando em consideração os aspectos físico, social, intelectual e psicológico. Dentre as instâncias federativas, a LDBEN determina que sejam os municípios os responsáveis pela oferta da Educação Infantil.

Dentre as redes municipais de educação da nossa região, escolhemos a rede do município de Caruaru, porque este município tem se consolidado como cidade-polo não só em relação a aspectos socioeconômicos, mas especialmente em relação ao desenvolvimento educacional, tanto relacionado à presença de instituições de ensino superior, quanto à

<sup>20</sup> A partir de agora citados a partir das siglas: CMEI / CMEI's.

<sup>21</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

presença de órgãos de gerenciamento da educação básica, e mais ainda, como polo para desenvolvimento de formações e projetos do Ministério da Educação.

Outro aspecto que levamos em consideração foi a organização do município no sentido de oferecer CMEI's, onde a estrutura física é organizada para o atendimento específico às crianças de zero a cinco anos, com equipe direcionada especificamente para a gestão administrativa e pedagógica dessa etapa de ensino, equipe esta, composta por gestora, secretária e supervisora pedagógica.

De acordo com o relatório de dados preliminares retirados do Censo 2013 pela Gerência Geral de Tecnologia da Informação da Secretaria de Educação do Estado Pernambuco, a rede municipal de educação do município de Caruaru, apresentou os dados de matrícula em 2013 que seguem organizados na tabela abaixo.

**TABELA 1 – Dados Preliminares de Matrículas 2013**

|                                  | <b>Campo</b> | <b>Sede</b>  | <b>Total Geral</b> |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------------|
| <b>Total na Ed. Infantil</b>     | 1611         | 2816         | 4427               |
| <b>Creche</b>                    | 102          | 859          | 961                |
| <b>Pré-Escolar</b>               | 1509         | 1957         | 3466               |
| <b>Total no Ens. Fundamental</b> | 7682         | 20530        | 28212              |
| <b>Anos Iniciais</b>             | 5072         | 13795        | 18867              |
| <b>Anos Finais</b>               | 2610         | 6735         | 9345               |
| <b>Total no Ens. Médio</b>       | 0            | 0            | 0                  |
| <b>Total na EJA</b>              | 596          | 3194         | 3790               |
| <b>Total de Matrículas</b>       | <b>9889</b>  | <b>26540</b> | <b>36429</b>       |

Fonte: Adaptado de “Matrícula por Modalidade de Ensino – Dados Preliminares 2013”<sup>22</sup> (GGTI; GISA, 2014).

Os dados da tabela acima foram coletados a partir das cento e trinta e duas (132) escolas que compõem a rede municipal de educação da cidade de Caruaru. Desse total de escolas, noventa (90) estão localizadas no campo e quarenta e duas escolas na sede. Das quarenta e duas escolas localizadas na sede onze (11) são Centros Municipais de Educação Infantil, já nas escolas localizadas no campo, apenas duas (02) são CMEI's.

<sup>22</sup> Relatório emitido via intranet da Secretaria de Educação de Pernambuco, organizado pela Gerência Geral de Tecnologia da Informação (GGTI), e pela Gerência de Informação e Sistemas Aplicativos (GISA), fornecido pela Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte.

O quadro a seguir nos permite identificar os nomes dos treze CMEI's de Caruaru, bem como observar bairros e comunidades em que estão localizados.

**QUADRO 1 – Centros Municipais de Educação Infantil de Caruaru**

| <b>CMEI</b>                              | <b>LOCALIZAÇÃO</b>                |
|--|-----------------------------------|
| Babu                                     | Bairro João Mota                  |
| Cap. Heleno Cumaru                       | Sítio Brejo Novo (Campo)          |
| Érica Patrícia                           | Bairro Santa Rosa                 |
| Flora Bezerra                            | Bairro Salgado                    |
| Helena Martins Gomes                     | Bairro Rosanópolis                |
| Justina de Freitas                       | Bairro Rendeiras                  |
| Leolpodina Queiroz de Lima               | Bairro Cedro                      |
| Professora Maria do Carmo Cabral Queiroz | Bairro Centro                     |
| Professora Nerine Francisca de Carvalho  | Povoado Rafael de Fora<br>(Campo) |
| Severina Maria do Carmo - Dona Biu       | Bairro Inocop                     |
| Tia Carminha                             | Bairro Centenário                 |
| Tia Clarice                              | Bairro Maurício de Nassau         |
| Tia Malude                               | Bairro Universitário              |

Fonte: Organizado pela autora através de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caruaru.

Pelo exposto, podemos verificar que a maioria dos CMEI's está localizada na periferia da cidade, sendo dois CMEI's localizados no campo, um no povoado Rafael de Dentro e o outro no Sítio Brejo Novo. Tendo em vista que a maior quantidade de escolas (132) está localizada no campo. Em relação à Educação Infantil ocorre o inverso: a maioria dos CMEI's está localizada na sede do município.

Em relação às matrículas referentes aos CMEI's a tabela a seguir nos mostra os dados distinguindo as matrículas em CMEI's localizados no campo e localizados na sede. Em relação à distinção entre as matrículas da Educação Infantil em CMEI's e em Escolas Municipais, a distribuição se dá da seguinte forma: dois mil oitocentos e quatro (2804) em Escolas Municipais e mil seiscentos e vinte e três (1623) nos CMEI's.

TABELA 2 – Dados Preliminares de Matrícula nos CMEI’s 2013

|   | <b>Campo</b> | <b>Sede</b> | <b>Total Geral</b> |
|---|--------------|-------------|--------------------|
| <b>Total na Ed. Infantil em toda rede municipal</b> | <b>1611</b>  | <b>2816</b> | <b>4427</b>        |
| <b>Creche em CMEI’s</b>                             | 102          | 859         | 961                |
| <b>Pré-Escolar em CMEI’s</b>                        | 124          | 538         | 662                |
| <b>Total de Matrículas CMEI’s</b>                   | <b>226</b>   | <b>1397</b> | <b>1623</b>        |

Fonte: Adaptado de “Matrícula por Modalidade de Ensino – Dados Preliminares 2013” (GGTI; GISA, 2014).

A tabela 2 revela que o atendimento às crianças na Educação Infantil se dá majoritariamente em escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil. No que concerne ao atendimento nos CMEI’s, em termos percentuais, os CMEI’s campo atenderam, em 2013, 14,02% das crianças da Educação Infantil no campo, já na sede o percentual subiu para 49,60% das crianças. No geral, das 4.427 (quatro mil, quatrocentos e vinte e sete) crianças atendidas na Educação Infantil da rede municipal de Caruaru em 2013, 36,66% foram atendidas pelos CMEI’s.

Inicialmente os lugares delimitados para coleta de dados foram dois CMEI’s que se destacassem na vivência da temática, e que seriam indicados pela Secretaria de Educação. Como a Secretaria não teve como indicar partindo desse critério, sugerimos que indicassem por localização e porte: em relação à localização que atendessem diversas comunidades; quanto ao porte de médio ou grande porte. A Secretaria indicou os CMEI’s, usando também outro critério que sempre utiliza que é o de não enviar pessoas para realização de pesquisa ou estágio em CMEI’s e escolas que já estão com outras pessoas realizando esse tipo de atividade. Dessa forma, a Secretaria levou em consideração o porte dos centros, mas também a ausência de pesquisadoras e estagiárias no período da pesquisa. Assim, nos encaminharam a um CMEI de médio e outro de grande porte, que passamos agora a situar.

O CMEI de médio porte atendia a cento e quatro (104) crianças oriundas de dois bairros, as crianças eram distribuídas em cinco turmas. Em relação à estrutura física, o CMEI conta com cinco salas de aulas (sendo uma delas improvisada num espaço menor que as demais), uma sala de vídeo, uma brinquedoteca, cozinha, banheiros para as crianças e um banheiro para os adultos, secretaria, sala de gestão, horta, pátio com área coberta e área

descoberta. Os nomes dos CMEI's não serão identificados, assim, nos referiremos a este como CMEI Cecília Meireles.

O segundo CMEI pesquisado é um dos maiores do município, atendendo a duzentos e vinte e uma (221) crianças, distribuídas em nove turmas. Sua estrutura é composta por oito salas de aulas, cozinha, refeitório, secretaria, sala de gestão, sala de repouso, banheiros externos para as crianças maiores, banheiros nas salas das crianças menores, pátio com área coberta, área descoberta com balanços, banheiro para os adultos, lavanderia e sala de professoras. Este será o CMEI Ana Maria Machado.

Como explicitado no nosso problema de pesquisa, nossa intenção foi pesquisar as turmas com crianças de quatro e cinco anos, que na rede são nomeadas por Pré I e Pré II. A escolha dessa faixa etária se deu por compreendermos que entre as turmas de creche (0 a 3 anos) e de pré-escola (4 a 5 anos), há uma diferença na natureza das atividades desenvolvidas. Na creche, as atividades são mais relacionadas com o desenvolvimento da autonomia e coordenação motora, já na pré-escola, há uma sistematização maior nas atividades quanto à variação de conteúdos.

No decorrer do caminho descobrimos que a Secretaria de Educação sugere um tema central para o ano letivo e quatro temas para serem trabalhados nas unidades, sendo o tema anual de 2013: “Educação e direitos humanos, uma parceria pelo fortalecimento da vida”. Os temas para as quatro unidades foram: 1. A solidariedade movendo a economia; 2. A democracia como garantia de direitos; 3. Um mundo de todos para todos; 4. Respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Como chegamos ao campo na quarta unidade, e constatamos que o tema da mesma apresentava estreita relação com o nosso problema de pesquisa, nos perguntamos como a rede teria se organizado para trabalhar com a temática. Então, a partir desse questionamento, expandimos o campo de pesquisa para os outros CMEI's do município, dessa forma, com exceção de um, por não atender crianças de quatro e cinco, estivemos nos outros doze CMEI's do município, sendo que a travessia percorrida neles se diferencia como descreveremos na próxima seção.

### **3.2 Travessia**

O primeiro passo empreendido no processo de travessia, desde o questionamento inicial que nos pôs em movimento, foi a organização do projeto onde fomos problematizando e delimitando nossa caminhada na busca por apreender nosso problema de pesquisa. No

entanto, desde o projeto até o momento de escrever o relatório final da pesquisa, passamos por caminhos e descaminhos, próprios da pesquisa enquanto construção de saberes que nunca estão acabados, e tendo em vista que o objeto de estudo também não é fixo, ele vai se delimitando no diálogo com o campo empírico da pesquisa. Isso porque:

O objeto de pesquisa se coloca à medida que a coleta de dados e a análise se realizam. Na pesquisa qualitativa, a construção do objeto de pesquisa se faz progressivamente, o pesquisador focalizando sua atenção no objeto e delimitando gradualmente os contornos de seu problema. Isso porque o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará. [...] O processo de coleta de dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo investigativo para construir seu objeto. Esse movimento de vai-e-vem ritma a cronologia do ato de pesquisa e constitui uma das principais características da pesquisa qualitativa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 149).

Desse modo, fomos empreendendo uma travessia que comportou movimentos de vai-e-vem e diálogos entre o campo – com nossas interlocutoras, sujeitos da pesquisa; a literatura – com nossos interlocutores e interlocutoras privilegiadas desta pesquisa; e com nossas lentes de análise – composta por aportes da Análise de Discurso: além das nossas subjetividades (estas últimas tendo em vista que, na busca pela neutralidade, o êxito completo não é possível). Sobretudo os dados que íamos encontrando no caminho foram redimensionando a caminhada, de maneira que passamos por três etapas com ampliação de foco, especialmente da segunda para a terceira, como descreveremos nos subtópicos que se seguem.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação direta. Não foi objetivo da pesquisa confrontar os discursos dos professores enunciados nas entrevistas com os discursos evidenciados na prática docente com as crianças, assim, entrevistas e observação foram utilizadas de forma complementar.

Vários são os argumentos utilizados por pesquisadoras e pesquisadores para a utilização da entrevista nas pesquisas qualitativas, dentre eles, elencamos três aspectos viabilizados pelo uso da entrevista (POUPART, 2010). Na figura que se segue, podemos vê-los esquematizados.

**Figura 1 – Possibilidades do uso da entrevista**



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Poupart (2010, p. 216).

Pensando nessas possibilidades e nos objetivos de nossa pesquisa, organizamos nossas entrevistas com questões que pudessem nos indicar as perspectivas das professoras quanto às temáticas que envolvem a diferença, suas experiências docentes com as crianças na Educação Infantil, bem como seus dilemas e dificuldades. Não acessamos as práticas docentes quanto ao trabalho com a diferença em sala de aula apenas através das observações, mas também através da narração das professoras relacionadas às suas práticas com a temática. Esse movimento de narração pelas professoras traz elementos importantes para análise e compreensão do nosso objeto, tendo em vista que “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2008, p. 14).

Assim, inicialmente entrevistamos quatro professoras, duas de cada CMEI indicado para pesquisa. Os critérios utilizados para a escolha das professoras foram: uma com vínculo efetivo, outra com vínculo contratual; uma do Pré I (4 anos) e outra do Pré II (5 anos). Os critérios quanto ao vínculo com a Prefeitura Municipal foi elencado como elemento diferenciador apenas para a escolha, e não como intenção de comparar as práticas desenvolvidas pelas professoras em relação ao seu vínculo.

### 3.2.1 Primeira etapa: entrevista inicial

Inicialmente pretendíamos entrevistar quatro professoras e posteriormente observar a prática docente de duas, a entrevista nos indicaria elementos de como essas professoras compreendem questões relacionadas à diferença e quais os elementos que para elas compõem essa discussão. Os dados das entrevistas seriam importantes não apenas para apreendermos os discursos sobre a diferença, mas também nos indicar elementos para as observações em sala de aula.

Nossa aproximação ao campo de pesquisa deu-se através da própria Secretaria de Educação, onde buscamos a autorização inicial para empreendermos o processo de investigação. Fomos recebidas pela Gerente de Ensino, que prontamente atendeu a nossa solicitação de autorização e nos deu algumas informações sobre como estavam distribuídos os CMEI's.

Após a autorização, fomos encaminhadas para conversar com duas técnicas que acompanham os CMEI's, as quais nos receberam de forma extremamente prestativa e nos deram um panorama geral da organização dos centros, bem como localização, fluxograma de atividades desenvolvidas com as crianças, entre outras. Foram essas duas técnicas que nos indicaram os CMEI's para a pesquisa e nos acompanharam no momento inicial no CMEI Cecília Meireles, onde fomos apresentadas à gestora e falamos rapidamente sobre a pesquisa.

Esse primeiro contato com o centro citado acima foi realizado de uma maneira muito rápida, tendo em vista que toda a equipe se organizava para realizar o desfile cívico alusivo ao Dia da Independência. Mesmo assim, a gestora nos acompanhou pelas salas e pudemos observar as professoras e crianças se organizando para o desfile; enquanto andávamos pelo centro, a gestora nos explicava que as alas do desfile foram pensadas a partir dos projetos definidos pela Secretaria de Educação para os quatro bimestres.

Voltamos ao CMEI posteriormente e pudemos conversar mais tranquilamente com a Gestora e Supervisora dando mais detalhes sobre a pesquisa e esclarecendo as dúvidas, depois fomos apresentadas às professoras e conversamos sobre a pesquisa e a possibilidade de participarem da primeira etapa da pesquisa, que seria a entrevista. Ambas concordaram em participar e deixamos agendado o momento das entrevistas.

Nosso primeiro contato com o CMEI Ana Maria Machado deu-se sem a presença das técnicas da Secretaria. No entanto, quando fomos recebidas no centro, a gestora nos informou que já estava à nossa espera, pois uma das técnicas já havia avisado da nossa visita. Após explicar para a gestora a metodologia que seria utilizada e esclarecer dúvidas, a mesma nos

apresentou a estrutura física do centro, funcionárias da secretaria, e também nos apresentou as professoras das turmas alvos da pesquisa.

Conversamos junto com a gestora com cada professora separadamente sobre a pesquisa e perguntamos se elas poderiam participar da etapa inicial através da entrevista. Ambas concordaram. No entanto, tivemos a impressão que uma das professoras estava um pouco receosa em participar, assim, deixamos claro que a participação era voluntária e que se não se sentisse à vontade para participar entenderíamos. Deixamos as entrevistas agendadas e quando voltamos para a realização das mesmas, a gestora confirmou nossa impressão comunicando que uma das professoras teria desistido de participar e nos apresentou outra professora da mesma turma que após conversar conosco aceitou participar.

Tanto gestoras como professoras, foram informadas sobre a metodologia da pesquisa e assinaram termos de consentimento informado, onde garantíamos que os nomes das instituições e das professoras seriam mantidos em caráter confidencial. Cabe ressaltar o quanto fomos bem recebidas em ambos os CMEI's, e que as equipes gestoras se mostraram extremamente solícitas ao nos acolher e durante todo o processo.

As entrevistas foram gravadas com uso de dois equipamentos: um notebook e um aparelho celular, sendo posteriormente transcritas com o cuidado de registrar o máximo de detalhes possíveis, como ênfase na fala, pausas etc. Contabilizando o áudio das entrevistas da primeira e terceira etapa da pesquisa, tivemos seis horas e trinta e cinco minutos (6h35) de gravação.

O roteiro de entrevista<sup>23</sup> semiestruturada foi organizado em três blocos de perguntas: o primeiro bloco com perguntas relacionadas à identificação das professoras, sua formação, tempo de atuação etc.; o segundo bloco com perguntas concernentes a identificação da percepção das professoras acerca da diferença; e por fim, o terceiro bloco com perguntas referentes à prática docente relacionada com a temática da diferença.

A organização das questões do primeiro bloco foi pensada no sentido de proporcionar o que Heloísa Szymanski chama de aquecimento; para esta autora esse é um momento de estabelecer um clima mais informal, dessa forma pudemos quebrar um pouco a tensão inicial entre entrevistada e entrevistadora, e ainda obter informações relevantes sobre as entrevistadas. Para esta autora, na fase de aquecimento quando entrevistamos professoras: “[...] é necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de

---

<sup>23</sup> Roteiro de entrevista n 1. Cf. Apêndices, pág. 200

seu percurso profissional e o que mais for necessário conforme os objetivos da pesquisa” (SZYMANSKI, 2008, p. 25).

O segundo bloco foi pensado com o intuito de nos fornecer elementos de como as professoras pensam sobre as questões relacionadas às temáticas da diferença, quais os elementos que elas atribuem a essas questões. Isso para que, na segunda etapa, essas informações pudessem orientar nossa observação em sala de aula, bem como pudessem proporcionar a emergência de enunciados atribuídos à diferença nos discursos das professoras.

A prática em sala de aula esteve focada no terceiro bloco de questões, onde buscamos enunciados que nos indicassem como as professoras vinham abordando as questões relacionadas à temática em suas práticas com as crianças. Tivemos também a pretensão de buscar elementos que direcionassem o olhar na etapa da observação, tendo em vista que a rotina na Educação Infantil oferece diversos momentos de interação entre professoras e crianças. Realizadas as entrevistas, combinamos com as gestoras e professoras iniciar a segunda etapa da pesquisa com observações em sala de aula, etapa esta que passamos a descrever.

### 3.2.2 Segunda Etapa: observando a rotina de professoras e crianças em sala de aula

Nesta etapa da pesquisa, nos utilizamos da observação como técnica de coleta de dados. Em relação à observação direta, Myléne Jaccoud e Robert Mayer ressaltam que “Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com informantes. Trata-se, também, de uma observação não-dirigida, na medida em que a observação da realidade continua sendo o objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada” (JACCOUD; MAYER, 2010, p. 255).

Como procedimento, a observação direta ganha destaque nas Ciências Sociais, pois,

Esse procedimento se harmoniza com uma sociologia que coloca no centro de seu objeto de estudo, não fatos constituídos, à maneira de Durkheim, mas sim ações coletivas e processos sociais que podem ser em parte apreendidos por meio de interações diretas, cuja significação – cabe não negligenciar – não é determinada previamente (JACCOUD; MAUER, 2010, p. 255).

De acordo com as afirmações dos autores acima, e por temos a pretensão de compreender não fatos constituídos, mas ações concretas dos sujeitos da pesquisa, nesse caso decentes, onde estas ações se dão em processos sociais com as crianças na Educação Infantil,

a observação foi um instrumento privilegiado na busca de dados para compreensão do nosso problema de pesquisa. No que concerne às vantagens da utilização da observação, Vianna salienta que “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência” (VIANA, 2007, p. 12).

A partir da compreensão das vantagens do uso da observação na pesquisa, fomos a campo com a intenção inicial de observar duas turmas: uma turma de crianças de quatro (04) anos, que na rede é denominada Pré I, e uma turma de crianças de cinco (05) ano, a turma de Pré II. Após as turmas serem selecionadas conversamos com a equipe gestora e professoras dos dois CMEI's sobre nossa entrada nas salas de aulas. Na conversa solicitamos que na apresentação não fosse colocado para as crianças o termo professora e sim estudante, como elas. A intenção foi de que as crianças não se sentissem intimidadas com nossa presença, numa tentativa de que nossa presença não causasse tanto impacto, isso porque:

Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação (VIANA, 2007, p. 10).

Assim, cientes de que qualquer presença alheia ao processo em sala de aula causa certo impacto, ao adentrarmos em sala de aula para participar da rotina de professoras e crianças, nos surpreendeu a rapidez com que as crianças aceitaram nossa presença. Na turma do Pré I, as crianças conversaram conosco e em poucos minutos já estavam de volta às suas atividades corriqueiras. Já na turma do Pré II, o estranhamento deu-se de forma um pouco mais demorada, ao longo do primeiro dia de observação as crianças ficavam a me observar em meio às suas atividades, e algumas mais ousadas vinham à nossa procura para fazer perguntas, assim, tivemos várias sessões de entrevistas com questões como: É casada? Tem filho? Quantos anos? Tem namorado?

Uma das perguntas mais frequentes nas duas turmas era por que não fazíamos as atividades iguais as que as professoras realizavam com as crianças, inclusive na turma do Pré I, as crianças num primeiro momento de apresentação dizem que para estudar com elas tem que trazer um caderno grande para a sala, porque num caderno pequeno não cabe as atividades que a professora passa.

Para responder às curiosidades da turma, dissemos que estávamos ali para realizar uma atividade diferente da que eles realizavam, pois estudávamos em outra escola, e a professora

da outra escola tinha passado um trabalho para fazer na escola deles. As crianças ficaram satisfeitas com a resposta e a partir daí fomos tratadas como fazendo parte daquele contexto. Então, durante as aulas muitas vezes as crianças vinham conversar conosco da mesma forma que conversavam entre si.

Como um dos focos de análise da nossa pesquisa leva em consideração as relações e interações que se estabelecem entre professoras e crianças na Educação Infantil, tendo em vista que nessas relações emergem questões concernentes às diferenças, o papel das crianças nessa etapa de investigação foi de extrema relevância para nossa apreensão do objeto de estudo. Em relação à participação das crianças na Educação Infantil, Agostinho afirma, a partir de sua pesquisa, que:

As crianças participam enquanto pessoa no mundo, entrelaçadas com os contextos que lhe subjazem: família, classe social, etnia, cultura, incidindo ainda sobre a sua participação a pertença de gênero e geracional. Mesmo quando podem ser num primeiro momento, percebidas algumas ações e participações como sendo individuais, estão imbrincadas com os contextos de pertença, são frutos da tensão entre ação e estrutura (AGOSTINHO, 2010, p. 37).

A partir dessas colocações da autora, consideramos as crianças como parte integrante da nossa pesquisa, não como sujeitos da nossa análise, mas como participantes das práticas docentes, e que através de suas participações a partir de seus contextos demarcados pelas diferenças, poderiam mobilizar questões envolvendo a diferença nos contextos de sala de aula.

Quanto aos registros das observações, utilizamos alguns materiais e equipamentos, ciente de que “O registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na **tomada de notas por escrito** ou na **gravação de sons ou imagens**” (GIL, 2008, p. 105, grifos nossos). Utilizamos tomadas de notas por escrito em caderno, mas também utilizamos gravação de áudio de alguns momentos. Outro recurso utilizado foi registro de imagens através de fotografias de atividades realizadas pelas crianças, como cartazes e atividades xerocadas referentes ao trabalho desenvolvido com temáticas alusivas às diferenças. Nesta etapa da pesquisa foram realizadas observações durante três meses, onde nos revezamos entre as turmas, observando as atividades ora no turno da manhã, ora no turno da tarde.

No decorrer das observações fomos constatando um silenciamento em relação à abordagem de conteúdos relacionados à diferença, bem como a falta de espaço para as crianças se colocarem, diminuindo assim a possibilidade de que questões relacionadas à diferença surgissem nas interações criança-criança ou criança-professora. Consequentemente,

decidimos expandir as observações para as outras duas professoras que participaram das entrevistas iniciais, porém uma das professoras teve que se afastar de sala de aula por motivo de licença médica, então prosseguimos com observações em três salas de aulas.

Nossa entrada na terceira sala de aula, uma sala de Pré I, deu-se de forma ainda mais tranquila do que nas outras, isto porque as crianças já viam-nos nos diversos espaços do CMEI. Também já tinham ocorrido encontros no refeitório na hora que as crianças vão tomar café da manhã e também no momento de acolhida no pátio com todas as turmas. Assim, após momentos iniciais de perguntas como as que relatamos anteriormente, as crianças voltaram a suas atividades conversando entre si, ou conversando conosco como se fossemos colegas de turma.

Embora nessa terceira turma houvesse uma maior abertura da professora em ouvir as crianças, percebemos que o formato rígido da rotina não permitia muitos momentos onde houvesse uma maior interação entre crianças e professora. Esse é um dado que percebemos nos dois CMEI's observados, pois há uma rotina preestabelecida pela Secretaria nomeada de "fluxograma" que determina todos os horários das crianças no decorrer do dia. Esta não é uma realidade apenas da rede de Caruaru, de acordo com Barbosa, os dados de pesquisa apontam que:

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas (BARBOSA, 2006, p. 35)

Mesmo sendo uma prática muito comum na educação das crianças pequenas, a rotina pode ser utilizada por professoras de uma forma engessada ou com abertura ao acontecimento, ao imprevisto, às transgressões, pois, "Ao criar rotinas, é fundamental deixar ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação" (BARBOSA, 2006, p. 39). Essa preocupação é válida, pois do contrário a rotina irá cercear as possibilidades de participação das crianças de forma efetiva, já que uma rotina que não flexibiliza as atividades e os momentos, ritualiza de tal forma as ações, que muitas vezes acabam sendo vivenciadas por crianças e professoras de forma mecânica.

À vista disso, mesmo que as crianças irrompessem a rotina estabelecida, com questões que poderiam levar a uma abordagem de temas relacionados às questões que envolvem a diferença, a urgência em seguir a rotina ou o que estava predeterminado fazia com que

houvesse: ora um silenciamento; ora uma resposta apressada, e um movimento no sentido de caminhar para a conclusão daquilo que estava em curso; ora um movimento de correr contra o tempo para realizar a próxima atividade da rotina.

Diante dessas questões, pensamos numa terceira etapa, onde as professoras pudessem falar mais sobre suas práticas através de uma segunda entrevista. Essa terceira etapa acabou sendo estendida para toda a rede, tendo em vista que, no processo de observação em alguns momentos, conversamos com supervisoras dos CMEI's observados e constatamos que havia um projeto a ser desenvolvido na quarta unidade intitulado "Respeito às diferenças e valorização da diversidade". Logo pois, pensamos em ampliar nosso olhar para os demais CMEI's no sentido de apreendermos como as professoras tinham abordado essa temática com as crianças. Dessa maneira, teríamos acesso a uma gama maior de enunciados atribuídos à diferença, ao acessarmos relatos de práticas docentes sobre essa temática. A seguir, relatamos como se deu essa experiência.

### 3.2.3 Terceira Etapa: ampliando o olhar com outras entrevistas

Tendo em vista que delimitamos como sujeitos dessa pesquisa professoras que lecionassem nas turmas de Pré I e Pré II, ao expandirmos nosso olhar para os outros CMEI's, o critério permaneceu. Dessa forma, um centro ficou de fora dessa etapa por não trabalhar com crianças dessas turmas, foi o CMEI Professora Maria do Carmo Cabral Queiroz. Como não dispúnhamos de muito tempo para a realização das entrevistas, delimitamos que ouviríamos apenas uma professora de cada CMEI, ficando a cargo da equipe gestora nos indicar qual seria a professora.

Realizamos, então, dez entrevistas equivalendo a uma professora de cada CMEI que não tinha sido observado, e mais três entrevistas com as professoras que tinha sido observadas durante a segunda etapa da nossa travessia em campo.

A estrutura da entrevista,<sup>24</sup> com as professoras não observadas, seguiu a proposta da primeira entrevista realizada com as professoras observadas, com algumas mudanças no terceiro bloco de questões, onde algumas foram modificadas e outras acrescentadas. No roteiro de entrevista<sup>25</sup> com as professoras que tinham sido observadas, optamos apenas por um bloco de questões que oportunizassem discursos voltados apenas para práticas desenvolvidas com as crianças a partir da temática das diferenças. Também acrescentamos

---

<sup>24</sup> Roteiro de entrevista n 2. Cf. Apêndice, pág. 202

<sup>25</sup> Roteiro de entrevista n 3. Cf. Apêndice, pág. 203

outras questões mais gerais que tínhamos também utilizado no terceiro bloco de entrevistas das professoras não observadas.

Assim, mesmo tendo ido a campo em busca de uma visão sobre a vivência do projeto sobre diferença proposto para a rede nos dez CMEI's não observados que atendiam a crianças no Pré I e Pré II, nós acabamos tendo acesso a diversos dados sobre os enunciados atribuídos pelas professoras à diferença. Também tivemos acesso ao relato de diversas práticas realizadas com as crianças acerca da temática, como analisaremos no próximo capítulo.

Vale ressaltar o quanto fomos bem recebidas em todos os CMEI's pesquisados, onde as equipes gestoras se mostraram solícitas em nos ajudar, e as professoras aderiram à pesquisa prontamente, mesmo se tratando de um momento um pouco tumultuado por causa do encerramento do ano letivo.

### 3.3 Pessoas – copartícipes da pesquisa

No decorrer das três etapas pelas quais se deu nossa travessia em campo, nosso caminho nos fez cruzar com diversas pessoas que participaram de alguma maneira da nossa pesquisa, desde a gerente de ensino e as técnicas da Secretaria Municipal de Educação, passando por equipes gestoras, demais servidoras e servidores dos CMEI's, crianças e, por fim, as pessoas sujeitos da nossa pesquisa: as professoras. Entrevistamos catorze (14) professoras em doze (12) CMEI's. O gráfico a seguir nos mostra, em termos percentuais, a distribuição das professoras de acordo com as turmas as quais lecionavam no momento da pesquisa.

**GRÁFICO 1 – Turmas das professoras pesquisadas**



FONTE: Elaborado a partir da ficha de dados utilizada com as participantes da pesquisa.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Cf. Apêndices, p. 204

Em relação ao tipo de vínculo das professoras pesquisadas, oito (08) são funcionárias efetivas da rede, e seis (06) são funcionárias com contrato temporário. Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil das professoras participantes da pesquisa, varia entre nove (09) meses e catorze (14) anos de atuação nesta modalidade de ensino, como podemos perceber no quadro abaixo.

**QUADRO 2 - PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

| Professora       | Idade | Pertencimento étnico racial | Formação   | Tempo de atuação na Educação / Educação Infantil |         | Turma       | Vínculo |
|------------------|-------|-----------------------------|--|--|---------|-------------|---------|
|                  |       |                             |  |  |         |             |         |
| <b>ELIS</b>      | 37    | Parda                       | Pedagogia (Cursando)                               | 18   | 8       | Pré I       | C       |
| <b>Ana</b>       | 42    | Branca                      | Pedagogia Especialização Psicopedagogia (Cursando) | 6  | 6       | Pré II      | E       |
| <b>Dilma</b>     | 29    | Branca                      | Pedagogia Especialização Psicopedagogia (Cursando) | 12   | 11      | Pré I       | C       |
| <b>Anita</b>     | 34    | Branca                      | Pedagogia Especialização Psicopedagogia            | 13   | 3       | Pré I e II* | E       |
| <b>Esther</b>    | 28    | Parda                       | Pedagogia  | 7  | 7       | Pré I       | E       |
| <b>Cora</b>      | 48    | Parda                       | Pedagogia Especialização Psicopedagogia            | 22   | 9 meses | Pré II      | E       |
| <b>Penha</b>     | 28    | Branca                      | Pedagogia (Cursando)                               | 12   | 19      | Pré II      | E       |
| <b>Leila</b>     | 38    | Branca                      | Pedagogia Especialização Gestão Escolar            | 14   | 14      | Pré II      | E       |
| <b>Tarsila</b>   | 23    | Parda                       | Pedagogia (Cursando)                               | 8  | 8       | Pré I e II* | C       |
| <b>Chiquinha</b> | 50    | Parda                       | Normal Médio                                       | 8  | 7       | Pré I e II* | C       |
| <b>Clarice</b>   | 24    | Branca                      | Pedagogia (Concluindo)                             | 6  | 2       | Pré II      | C       |

\* Turma multisseriada.

|              |    |        |   |    |   |        |   |
|--------------|----|--------|---|----|---|--------|---|
| <b>Zilda</b> | 38 | Parda  | Pedagogia<br>Especialização<br>Psicopedagogia         | 5  | 3 | Pré I  | E |
| <b>Olga</b>  | 36 | Branca | Pedagogia<br>Especialização<br>Gestão e<br>Supervisão | 18 | 6 | Pré II | E |

Legenda: E – efetiva; C – Contratada.

Fonte: Elaborado a partir da ficha de dados utilizada com as participantes da pesquisa

Podemos observar através do quadro 2, que boa parte das professoras já possuem ou estão cursando especialização, sendo que apenas uma tem a formação em nível médio e quatro estão cursando ou concluindo o curso de pedagogia. Outro dado relevante é o fato de que todas as professoras com nível superior completo ou em andamento são da licenciatura em Pedagogia, estando pois, de acordo com a prescrição da legislação vigente.

Ressaltamos que, por questões éticas, optamos por preservar a identidade das professoras que serão identificadas por pseudônimos conforme as informamos no primeiro contato, os pseudônimos serão seguidos da sigla PO ou PNO, que significam respectivamente Professora Observada e Professora Não Observada em sala de aula.

Por fim afirmamos aqui a nossa consciência metodológica: apreender os discursos não como representações, mas como elementos que constituem os objetos de que falam por meio de um esforço de compreensão desprendido na busca do conhecimento, entendido como datado e provisório, tendo em vista a insuperável provisoriedade que envolve uma pesquisa.



Desenho de Francesco Tonucci, disponível em:  
<http://educacion-orcasur.blogspot.com.br/2012/12/francesco-tonucci-frato-comenta-la-lomce.html>

## CAPÍTULO 4 A DIFERENÇA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.*

Michel Foucault

Muitos são os discursos que apontam perspectivas de abordagem das questões relacionadas à diferença no âmbito das práticas desenvolvidas na escola. Além das discussões oriundas do campo acadêmico, temos leis, diretrizes, parâmetros e outros dispositivos legais que causam impacto nas práticas discursivas e vivências no chão da escola. Foi pensando nos ecos dessas discussões e dos enunciados dos dispositivos legais e da forma como historicamente nomeamos e definimos o Outro, que empreendemos uma tentativa de apreender discursos que evidenciam enunciados acerca da construção social e discursiva do Outro no primeiro capítulo deste trabalho, e no segundo analisamos quais os rebatimentos que essa construção da diferença causou no atendimento às crianças.

O interesse em identificar discursos relacionados à produção social da diferença e seus rebatimentos no campo do atendimento às crianças se deu na busca por elementos que possibilitassem analisar o discurso das professoras sobre a diferença e seus enunciados, tendo-os como acontecimento, em suas continuidades e descontinuidades, e em suas relações com outros enunciados, pois,

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; **é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações** (Foucault, 2013, p. 35, grifos nossos).

Dessa forma, ao descrevermos e analisarmos os enunciados das professoras, buscaremos estabelecer continuidades e jogos de relações com outros enunciados. Assim, todo o levantamento de discursos empreendido até aqui teve como objetivo fornecer lentes para que a partir de agora possamos estabelecer relações entre enunciados e séries de enunciados. Isso porque, como evidenciamos na epígrafe deste capítulo, o novo não está apenas no que é dito, mas também no acontecimento da sua volta, posto que sua volta ocorre com certo grau de ineditismo, já que a volta nunca é da mesma forma, mas com outros elementos.

Neste capítulo, estaremos estabelecendo relações entre os enunciados das professoras acerca de suas práticas com relação à abordagem de temáticas concernentes às discursividades relacionadas à diferença e às discursividades que como construções sociais demarcaram nossa

relação com o Outro. Também evidenciaremos enunciados que emergem da própria prática docente, tanto através da narração das professoras, quanto das observações realizadas em campo; além de analisarmos também os enunciados que evidenciam a diferença e seus elementos de acordo com a percepção das professoras. Outro aspecto que será analisado diz respeito aos enunciados que trazem à tona os dilemas e as dificuldades enfrentados pelas professoras ao lidarem com as temáticas da diferença em sala de aula.

#### **4.1 A diferença e seus elementos nas discursividades das professoras**

Diferentes discursos sobre a diferença têm permeado as mais diversas propostas sobre como a escola deve trabalhar e se posicionar frente às demandas sociais advindas das questões relacionadas à diferença. Neste tópico de análise buscaremos estabelecer relações entre os discursos das professoras e os discursos que permeiam as discussões relacionadas com a temática.

Também buscaremos apreender os enunciados que emergem quando as professoras falam sobre suas ideias acerca da diferença e quais os elementos que são elencados como marcas da diferença.

Desta forma, subdividimos esta série de discursos de acordo com os enunciados que emergem das falas das professoras nas entrevistas. Aqui trataremos as diversas formas de apreensão das professoras acerca da diferença e como elas estruturam seus discursos para lidar com a questão da diferença no trabalho com a diferença; também buscaremos estabelecer as continuidades e discontinuidades presentes nos discursos das professoras, tanto em relação aos próprios discursos docentes, quanto em relação a discursos que marcaram historicamente a discussão em torno da diferença. Ou seja, procuramos traçar as zonas intercambiáveis de discursos, convívio, aprendizagem e comunicação acerca da diferença.

Em termo de continuidade, podemos apontar enunciados que colocam em ação a noção de igualdade fundada no discurso cristão, o qual aponta a igualdade entre os seres humanos perante Deus. Majoritariamente os discursos das professoras entrevistadas que trazem esse enunciado. No entanto, há também enunciados que estabelecem rupturas e discontinuidades trazendo outras formas de pensar as questões que envolvem a diferença.

Trataremos também as marcas que emergem nos discursos das professoras como elementos da diferença, sendo que as marcas mais ressaltadas foram as relacionadas a classe, raça e gênero, e que também estiveram presentes na nossa discussão sobre a relação diferença

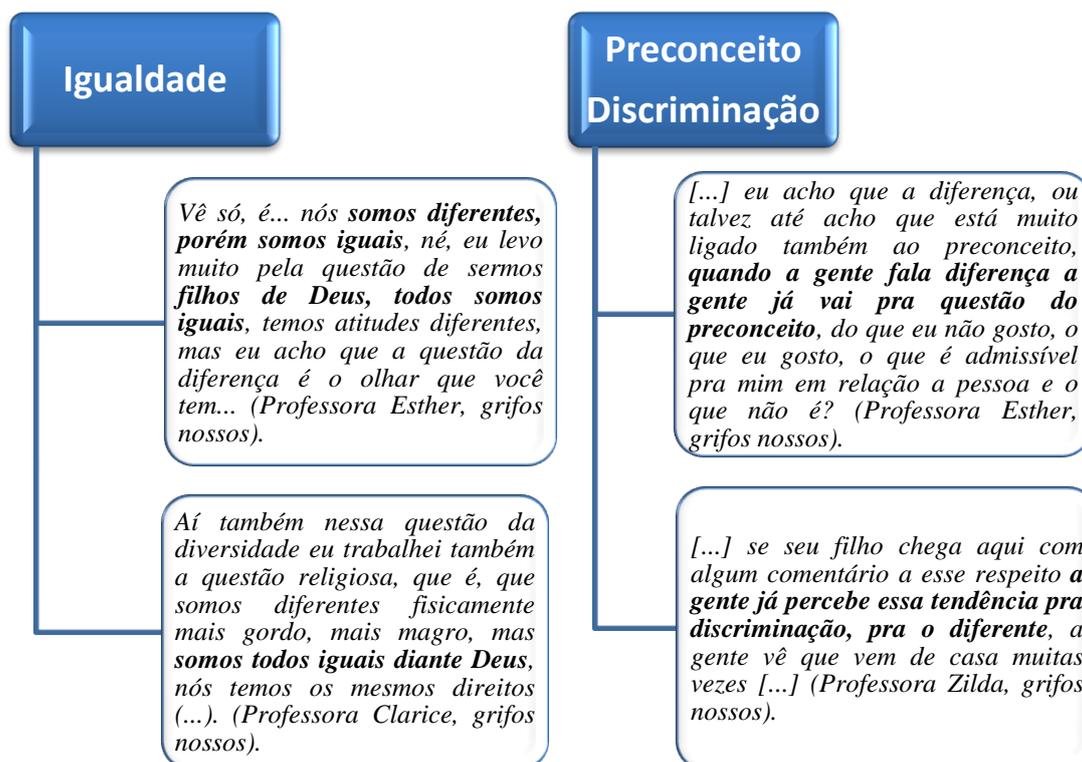
e educação das crianças, no segundo capítulo deste trabalho. Outras marcas também surgiram nas falas das professoras, mas com menor ênfase.

#### 4.1.1 A tensão igualdade/diferença, o preconceito e discriminação como questões relacionadas ao debate sobre a diferença

Como vimos, no primeiro capítulo, a operação que demarca a diferença a partir de uma norma acaba delimitando não apenas a diferença, mas também a desigualdade entre o que é considerado o Mesmo e o Outro. A constatação de que as desigualdades que permeiam as relações sociais não se restringem apenas a desigualdades de classe, e de que a construção social das diferenças tem construído relações de desigualdades, coloca em tensão a igualdade e a diferença, tensão esta que tem sido alvo de grandes debates. Embora, sejam vocábulos muitas vezes utilizados como polos antagônicos, ou em outras discussões sejam referidos como conceitos complementares na busca por relações mais justas, a tensão igualdade/diferença tem sido questionada e teorizada com posições bem diversificadas.

A figura 2 traz algumas discursividades que evidenciam como as professoras enunciam as questões relacionadas à diferença, e que trataremos neste subtópico.

**FIGURA 2 – ENUNCIADOS SOBRE A DIFERENÇA**



Fonte: Organizada a partir dos dados das entrevistas.

Nos discursos das professoras participantes desta pesquisa, o enunciado “somos iguais” se sobressaiu quando as questionamos acerca das suas ideias sobre a diferença; este mesmo enunciado também esteve presente nas suas narrações sobre a prática desenvolvida com as crianças, bem como nas observações que fizemos em campo. Então, na hora de falar sobre a diferença, em boa parte dos discursos analisados nesta pesquisa há recorrência à igualdade.

Para Carone, a noção de igualdade que temos na cultura ocidental tem relação com o discurso cristão e não com o jurídico ou político. De acordo com a autora, o conceito de igualdade pensado a partir do cristianismo, que enuncia que somos todos iguais perante Deus, está intrinsecamente ligado à diferença, tendo em vista que, de acordo com o discurso cristão, cada ser humano é único, singular, então todos são diferentes. A autora afirma ainda, baseada em Heller, que a noção de igualdade perante Deus foi sendo aperfeiçoada e codificada como igualdade perante a lei (CARONE, 1998).

Essa noção de igualdade se apresenta com certa continuidade nos discursos das professoras nesta pesquisa; mais da metade das professoras entrevistadas se remete à questão de sermos todos iguais. Começamos pelos discursos da professora Clarice e da professora Esther:

*“Aí também nessa questão da diversidade eu trabalhei também a questão religiosa, que é, que **somos diferentes fisicamente mais gordo, mais magro, mas somos todos iguais diante Deus, nós temos os mesmos direitos, nós podemos as mesmas coisas, todo mundo aqui trabalha, é, todo mundo aqui é tratado igual, todo mundo aqui é recebe, come da mesma comida, todo mundo aqui recebe farda, todo mundo aqui ganha presente, tudo igual.**”* (CLARICE, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos).

*“Vê só, é... nós **somos diferentes, porém somos iguais, né, eu levo muito pela questão de sermos filhos de Deus, todos somos iguais,**[...]*” (ESTHER, PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos).

Vemos nestes dois trechos dos discursos das professoras o enunciado que remete ao discurso religioso que fundou o conceito de igualdade posteriormente transformado de igualdade perante Deus, para igualdade perante a lei, enunciado presente na Declaração dos Direitos do Homem, e também na constituição de países democráticos.

Na fala da professora Clarice, temos outro elemento relacionado à igualdade, quando a mesma afirma que “nós podemos as mesmas coisas”. Mesmo essa noção de igualdade presente no discurso do cristianismo retrata também a ideia de igualdade perante a lei, e não

apenas perante Deus. Sabemos que essa igualdade não se consolida nas relações sociais, isso porque a diferença foi construída socialmente a partir de elementos discursivos que remetem a desigualdade, a relações assimétricas de poder. Como salienta Baumam (1999), quem foge à norma é degradado, exilado.

Sermos todos iguais, possuímos os mesmos direitos e poderemos as mesmas coisas são enunciados que povoam os discursos das professoras sobre a diferença, isso porque essa foi uma das promessas da modernidade, onde a ênfase se deu na igualdade. De acordo com Candau (2008b, p. 46), “De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais [...]”.

A imagem um (1) capturada quando estávamos em momento de observação em sala de aula corrobora com o discurso majoritário que atrela não apenas os enunciados atribuídos à questão da diferença, mas também o trabalho com a diferença na relação com as crianças.

#### IMAGEM 1 – CARTAZ UTILIZADO EM SALA DE AULA



FONTE: Imagem capturada em campo com autorização da professora da turma.

A imagem acima retrata o cartaz utilizado pela professora Elis no trabalho alusivo ao projeto “Respeito às diferenças e valorização da diversidade”, onde a ênfase dada foi no enunciado “somos todos iguais”, retórica recorrente nas discursividades das professoras como demonstramos anteriormente. Seguem mais alguns trechos selecionados a partir da fala das professoras.

*“O bom seria se todo mundo tivesse essa consciência, né? **Todos somos iguais, não é?** (CORA, PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos).*

*“[...] a diferença existe, mas a gente tem que **aceitar o outro, igual como a gente, ninguém é melhor que ninguém, todo mundo é igual**, é, se existe uma coisa é para todos, se... tem um brinquedo todo mundo vai brincar, se tem uma atividade, todo mundo vai fazer, vai sentar junto [...]” (DILMA, PO, questão 2, 2ª entrevista, grifos nossos).*

Como podemos observar nos dois extratos acima, há uma ênfase diferente para a questão da igualdade: enquanto a professora Cora, coloca a igualdade como algo que deveria ser efetivado, mas não é, tendo em vista que nem todos têm essa consciência; a professora Dilma coloca a igualdade como fator para se aceitar o outro, e traz um discurso que apresenta continuidade com o discurso da professora Clarice, colocado anteriormente. Ambas as professoras, Dilma e Clarice, colocam a questão da igualdade de acesso às ações desenvolvidas no CMEI, como o brincar, a alimentação, os materiais etc., colocando-se uma ênfase na igualdade de oportunidades para todas as crianças independente das diferenças.

A preocupação das professoras em tratar todas as crianças de maneira igual, frisando que todas recebem as mesmas oportunidades no CMEI, tanto em relação a questões de atividades, como o fato de receberem todas os mesmos materiais, mostra-se um fator relevante. No entanto, a ênfase dada a essas questões no discurso junto às crianças pode, de certa forma, proporcionar processos de significação distorcidos da realidade social. Isto porque essa igualdade existente no tratamento das crianças não se consolida nas práticas sociais fora da escola. Sequer se efetivou no próprio atendimento institucional às crianças, conforme discutimos no segundo capítulo, onde a própria estrutura organizacional das instituições de atendimento às crianças tem sido diferenciada, não num sentido de atender às diferenças, mas no sentido de manter a diferenciação em termos de desigualdade.

Desta forma, a questão que nos colocamos não é que as professoras não deveriam evocar a igualdade quando pensam e falam sobre diferenças, ou ainda, que os discursos sobre igualdade não devam ser apropriados nas escolas. A questão que se coloca é a ausência de problematização de discursos sobre a noção ocidental de igualdade que se efetivou com seus saberes e poderes nas relações sociais e vêm sendo produzidos e reproduzidos junto às crianças. Propagar a igualdade sem questionar a quem se dirigiu essa noção de igualdade e sem reconhecer que essa igualdade também omitiu diversos grupos sociais é uma prática que de certa maneira contribui para que o discurso da igualdade e da meritocracia sejam perpetuados com efeito de verdade, sem levar em consideração as diferenças que foram colocadas hierarquicamente como sendo inferiores.

Essa tensão constante entre a diferença e a igualdade é abordada pela historiadora Scott em artigo intitulado “O enigma da igualdade”, no qual a autora ressalta que “[...] os debates atuais sobre igualdade e diferença, direitos individuais e identidades de grupo, tomam forma polarizada” (SCOTT, 2005, p. 12). Mas esse debate surge, justamente, pelo questionamento da igualdade de todos como verdade, verdade esta que se restringiu apenas aos discursos jurídicos e ao liberalismo, não se efetivando nas práticas sociais. Isso porque o “todos” da afirmação “Somos todos iguais” se refere ao indivíduo masculino e branco. Para a autora,

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. [...] Na época da Revolução Francesa, a igualdade foi anunciada como um princípio geral, uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados os mesmos para os propósitos de participação política e representação legal. Mas a cidadania foi conferida inicialmente somente para aqueles que possuíam uma certa quantia de propriedade; foi negada para aqueles muito pobres ou muito dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido dos cidadãos. A cidadania também foi negada (até 1794) aos escravos, porque eles eram propriedades de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimento à participação política (SCOTT, 2005, p. 15).

A partir disso, podemos perceber que a igualdade não é um direito adquirido com o nascimento, pela própria condição humana, mas é um direito que sendo inicialmente permitido para poucos tem se configurado como alvo de lutas, tornando sua efetivação algo a ser conquistado pelos que ficaram de fora da condição de indivíduo de direitos. Percebe-se nessas questões levantadas por Scott que a igualdade foi deliberada para aqueles que se encaixam na norma que discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, ficando de fora os diferentes.

Vivemos uma aparente democracia com igualdade para todas e todos, aparente porque,

Há poucos lugares no mundo agora que proíbem a população de votar por motivos de raça ou sexo, embora haja ainda importantes diferenças no que concerne ao acesso à educação, ao trabalho ou a outros recursos sociais. E essas diferenças são o objeto de grandes debates políticos – debates amparados pela promessa universal da igualdade, uma igualdade que não conhece a diferença, e por modelos historicamente específicos que em diferentes períodos levam em conta diferentes diferenças (SCOTT, 2005, p. 17).

Pensando sobre as assertivas das professoras de que somos todos iguais, podemos perceber que é uma afirmação que de certa maneira indica tal condição como real, como uma condição consolidada nas práticas sociais, embora que na fala da professora Cora, podemos

perceber que a mesma percebe que isso não se consolida, ao afirmar que todos deveriam ter a consciência da igualdade.

No fragmento seguinte, a professora Leila, ao finalizar sua entrevista, faz um último comentário descrevendo como percebe a diferença e fala de uma das facetas que envolvem essa questão, a saber, a diferença de classe:

*“Diferença...diferença... diferença...Me sinto incomodada com a sociedade, fora daqui, fora da escola, porque enquanto eles estão aqui dentro a diferença é física, que isso acontece em escolas de todos os níveis sociais, né, aí você lida no dia a dia, mas eu me sinto, incomodada, porque essa diferença social, eu olho pra eles aqui e fico pensando. Meu Deus, desses quantos terão uma oportunidade? Porque eu vivo aquela outra realidade e eu sei que lá eles terão a oportunidade que eles querem, e aqui eu fico... pensando, quantos vão fazer a diferença, vão ter oportunidade de crescer na vida, então eu, **eu me sinto incomodada com a diferença que a sociedade impõe pra eles, porque enquanto eles estão aqui dentro não tem diferença, diferença que me incomode né... acho que isso é o que mais me incomoda, saber que as oportunidades pra eles, vão ser diferentes. É o que mais me incomoda.**” (LEILA, PNO, grifos nossos).*

A professora Leila atua como docente na Educação Infantil em situações extremas, de um lado atua em uma das escolas particulares mais caras e de renome da cidade, do outro, atua num CMEI que, como os demais, atende a crianças das camadas mais pobres. Analisando essas duas realidades, a professora acaba pondo em questão a aparente igualdade de todos e todas, afirmando que as oportunidades serão diferentes para as crianças do CMEI, e que as crianças na outra escola onde atua terão a oportunidade que quiserem.

Se a professora Cora já demonstra indícios de uma realidade onde mesmo a constituição dizendo que somos todos e todas iguais não há uma consciência disso, a professora Leila vai além, afirmando que as oportunidades não são iguais para todas e todos, apontando sua inquietação quanto às diferenças de classe. Ao perceber a diferença também pela ótica de como os sujeitos são tratados e posicionados no campo social, a professora ressalta que essa diferença de classe constitui um grande entrave no acesso às oportunidades e a melhores condições de vida.

Como vimos anteriormente, as diferenças de classe são perpassadas por outras diferenças. As diferenças de classe foram aprofundadas a partir de outras diferenças (raça e gênero, especialmente) e essas são diferenças que continuam aprofundando as diferenças de oportunidades citadas pela professora, o que vai na contramão do discurso da meritocracia. Discurso esse, que promulga que todos possuem oportunidades iguais e o que define a ascensão social seria o esforço e a capacidade individual.

A pesquisadora Valle tem discutido sobre concepções de uma escola justa, em seu texto “(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização escolar?”, a autora ressalta que:

Tanto entre pesquisadores quanto entre políticos e administradores, a meritocracia constitui um dos temas mais clássicos, por referir-se a um princípio que harmoniza diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade: todo indivíduo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar o lugar que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação, sua experiência (VALLE, 2013, p. 668).

A noção da meritocracia associada ao princípio liberal de igualdade tem sido bastante difundida na educação brasileira, afirma a autora, bem como nas sociedades democráticas, isso porque a escola é considerada um dos elementos que possibilitam sua efetivação, pois,

A meritocracia foi uma invenção típica da sociedade industrial burguesa e se baseia na substituição do poder advindo do privilégio de nascimento pelo poder conquistado por mérito individual. Entende-se por mérito o que é proveniente das habilidades e aptidões intelectuais, inatas e/ou adquiridas; dessa maneira, a escola se constituiu como um equipamento mediador da possibilidade de realização da igualdade de oportunidades e da igualdade política dos cidadãos, através da promoção da ascensão e da mobilidade social (VEIGA, 2004, p. 75).

A questão é que a meritocracia também tem sido utilizada para culpabilizar apenas os indivíduos que não atingem o sucesso tanto na escola, como no mercado de trabalho, bem como eximir da responsabilidade escola e Estado, quando do fracasso de crianças e jovens. Vejamos a fala de uma das professoras participantes da pesquisa:

*“Eu, eu procuro colocar na, na, na visão deles, no desenvolvimento deles, que essa diferença não tem que existir, não é porque você é branco, você é preto, que você tem que ser um diferente do outro, são pessoas iguais, pessoas, que é rico que é pobre continua sendo as mesmas pessoas, nascem, como eu coloco pra eles, nascem na mesma forma, nascem crianças se desenvolvem, cresce, estudam, vão aprender a estudar, vão aprender a se educar, pra melhorar, então, eles tem que botar na cabecinha deles que **tudo isso só depende do esforço dele, né?** Eles querer aprender, eles querer se desenvolver, eles buscarem o que eles querem, porque como eu já disse pra eles, exemplo de pessoas que, são, nasceram pobres vieram de famílias pobres, estudaram, procuraram melhorar e tiveram um futuro melhor, né? Conseguiram obter aquelas coisas que eles queriam, obter, ter carro, ter casa, porque a gente tem que ir procurar na realidade deles, né”* (ANA, PNO questão 1, bloco 3, 1ª entrevista).

Podemos ver na fala da professora, enunciados que atrelam a superação das diferenças como desigualdades através do esforço individual, promovendo um discurso de uma igualdade meritocrática, onde cada um deve buscar melhorar suas condições de vida.

Seguindo esse argumento, para o discurso meritocrático aqueles que não conseguem melhorar suas condições de vida é porque não se esforçaram o suficiente. Podemos observar que os enunciados da professora Ana se contrapõem ao que a professora Leila coloca, onde a mesma demonstra a preocupação com as oportunidades desiguais que se colocam frente às diferenças.

*“Eu creio, eu creio que, essa, essas diferenças, muitos costumam culpar unicamente os políticos, né? A culpa é disso, a culpa é daquilo, é sempre do outro, mas eu acho que não, eu acho que a culpa é do próprio ser humano, porque mesmo você com as dificuldades financeira, não impede que você vá procurar a sua melhoria, entendeu? Não impede que você vá procurar a se educar melhor, não impede que você vá procurar aprender a ler, que você vá aprender a procurar, ou um emprego, uma coisa melhor pra se estabilizar e criar sua família com um nível melhor, entendeu, eles em si eles se acomodam, né, eles se acomodam, eu vejo na questão de dizer assim: “não eu não tenho condições, eu sou pobre”, porque eu sou pobre é preciso eu ficar em casa só tendo filho e não ter como educá-lo? Não deveria ser assim, né? Eu acho que é muito acomodação das pessoas.” (ANA, PO, questão 5, bloco 2, 1ª Entrevista, grifos nossos).*

Vemos na fala da professora Ana enunciados que remetem à culpabilização pelo fracasso apenas do indivíduo, retirando da sociedade e do Estado a participação e o fomento a processos de desigualdade. Nesse fragmento, podemos perceber elementos indicativos de que não se leva em consideração os processos de inclusão diferenciada, que paradoxalmente levou à exclusão das crianças nos processos educativos, conforme discutimos no segundo capítulo; também não aponta a consideração aos processos de discriminação e preconceito que se ligam a questões vivenciadas por todas e todos que não se “encaixam” na norma.

No entanto, algumas professoras colocaram em ação discursos que relacionam a questão da diferença a processos de discriminação e preconceito, temos inclusive, a fala da professora Esther que remete a questão da diferença ao discurso da igualdade, como vimos anteriormente, mas também ao preconceito, ao afirmar que:

*“[...] eu acho que a diferença, ou talvez até acho que está muito ligado também ao preconceito, **quando a gente fala diferença a gente já vai pra questão do preconceito**, do que eu não gosto, o que eu gosto, o que é admissível pra mim em relação a pessoa e o que não é.” (ESTHER, PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos).*

Já a professora Zilda faz a relação com processos de discriminação, associando a questões que as crianças aprendem em casa e trazem para escola, demonstrando o que ela chama de tendência para discriminar o diferente, e aponta que esse deve ser um trabalho a ser realizado também junto aos pais das crianças. A professora salienta que:

*“[...]só que a gente também percebe, que, a família ela também é fundamental, porque hoje tudo você joga na escola né, tudo se joga pra escola, tudo que acontece cai na escola, então assim, é, se seu filho chega aqui com algum comentário a esse respeito a gente já percebe essa tendência pra discriminação, pra o diferente, a gente vê que vem de casa muitas vezes, o que ele viu lá, então as vezes a gente tenta, a gente tenta controlar aqui, mas se em casa esse trabalho também não for feito, se a gente não chamar o pai, se a gente não conversar, olhe ele falou assim, assim, é tá errado, a gente conversou com ele, procure conversar em casa também, porque senão, não adianta, entendesse?” (ZILDA, PNO, questão 5, bloco 2).*

Quanto ao trabalho com as crianças visando combater o preconceito e a discriminação, a professora Elis também coloca a questão do papel da família:

*“Assim, eu como pessoa e como professora, porque você como professora, você tem uma preocupação muito grande, e infelizmente que eu percebo e me preocupo muito, é que hoje a família, a família está se esquecendo muito do papel que compete a família, transportando essa, esse, esse, eu não diria dever, né, que a família tem um dever, uma obrigação, é o que compete o papel da família, e transpõe pra escola, a questão do cuidado, a questão de explicar de ter essa conversa mostrar ao filho, ter esses assuntos, mas ter muito cuidado com a questão do preconceito, da discriminação, e infelizmente muitos, não digo que todos, mas muitas famílias estão desajustadas, né? Pais separados, pais drogados, pais que batem em mães, mães, enfim, um, um, n coisas que como pessoa me preocupa muito, porque a nossa sociedade hoje, é eu vejo como muito individualismo, muito eu, não se preocupa muito com o outro, e o futuro é as crianças, se, a sociedade, nós que somos educadores, porque a gente não se vê nem mais como professor, não tivermos o cuidados, que cidadãos serão esses? No futuro. Cidadãos preconceituosos, cidadãos que não tem o respeito nem com eles, nem com o próximo [...]” (ELIS, PO, questão 5, bloco 2, 1ª entrevista, grifos utilizados para demonstrar ênfase na voz da professora).*

A ênfase dada pelas professoras Zilda e Elis no papel da família na questão de educar as crianças para respeitar as diferenças demonstra que educar para a diferença deveria ser um papel da família, e como não há esse trabalho em casa, transfere-se essa incumbência para a escola. A fala da professora Cora também reforça essa questão, mas também coloca a escola como devendo trabalhar essas questões:

*“Eu acho que isso deveria ser trabalhado, né, desde cedo, até, entre a família né, no comecinho lá, pra que não chegue na escola, que não haja a discriminação, tanto nessa deficiência, assim, física, mental, racial também né, raça, eu acho que deveria ser trabalhado a princípio né, logo no comecinho, em casa, escola também.” (CORA, PNO, questão 4, bloco 2).*

Observando as discursividades até agora apresentadas nas falas das professoras, podemos perceber que os enunciados que são mobilizados por elas no trabalho com as

diferenças apresentam de maneira muito forte o discurso religioso, que coloca a igualdade de todos os seres humanos perante Deus. E na questão da responsabilidade pelo trabalho com as questões que envolvem preconceito e discriminação, como sendo principalmente um trabalho a ser desenvolvido pela família. No entanto, não descartam a responsabilidade da escola quanto ao trabalho com as temáticas que envolvem a discussão da diferença.

A seguir, dialogaremos com os discursos das professoras que apontam os elementos que elas vêm considerando constitutivos da diferença.

#### 4.1.2 Marcas da diferença nos enunciados das professoras

No que concerne a como a diferença é instaurada, podemos pensar primeiramente o “onde” ela se instala, e apontar o corpo como o “lugar” onde as diferenças são investidas e significadas. É tanto que nas entrevistas quando indagamos sobre os elementos que fariam parte da discussão da diferença, as professoras iniciavam falando nas questões que envolvem o corpo, especialmente raça e gênero, sendo que raça emergiu como uma categoria alvo do olhar das professoras de forma majoritária. Já quando perguntávamos se as professoras consideravam alguma criança da turma diferente, o olhar se deslocava para as questões que envolvem comportamento e aprendizagem.

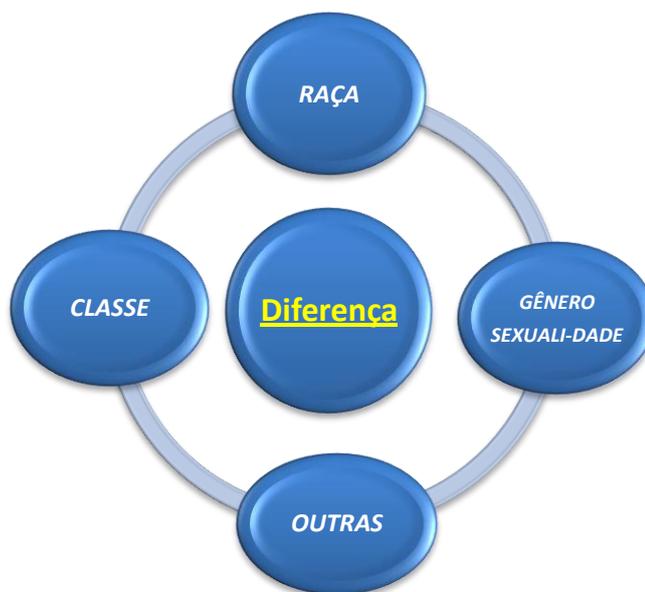
A percepção social acerca do corpo é uma construção histórica, então não sendo a mesma em todas as épocas, na verdade foi

O século XX é que inventou teoricamente o corpo. Essa invenção surgiu em primeiro lugar da psicanálise, a partir do momento em que Freud, observando a exibição dos corpos que Charcot mostrava na Salpêtrière, decifrou a histeria de conversão e compreendeu o que iria constituir o enunciado essencial de muitas interrogações que viriam depois: o inconsciente fala através do corpo. Este primeiro passo foi decisivo, dado que abriu a questão das somatizações, e fez que se levasse em conta a imagem do corpo na formação do sujeito, daquilo que viria ser o “eu-pele”. Seguiu-se a este segundo passo, que talvez se possa atribuir à ideia de Edmund Husserl fazia do **corpo humano como o “berço original” de toda significação** (COURTINE, 2009, p. 7-8, grifos nossos).

É no corpo que as diferenças se revelam, no corpo inquieto, no corpo de cores, de roupas, e gestos, de limitações físicas ou psíquicas, no corpo que denota crenças e afetos, que denota geração, enfim, na multiplicidade de expressões, sentidos e modos de vida que ele carrega. E é nas relações com esses corpos que se revelam as diferenças, que a diferença é

produzida, ganha significados, se territorializa<sup>27</sup>. A figura 3 sintetiza as três categorias mais citadas pelas professoras, e colocamos a categoria “outras”, para definir as diferenças que foram citadas de forma mais aleatória, não se configurando como continuidades nas falas das professoras.

**FIGURA 3 – MARCAS QUE DELIMITAM A DIFERENÇA**



Fonte: Organizada a partir dos dados das entrevistas.

Quando instigadas a falar sobre as diferenças tanto relacionadas com as crianças de suas salas de aula, quanto na sociedade, as diferenças mais citadas se relacionam em dois blocos de diferenças que são perceptíveis através do corpo: 1) marcas corporais como cor e gênero; e 2) marcas psíquicas, que como ressalta Courtine, são percebidas através do comportamento dos corpos.

Cabe salientar que estamos tomando o corpo como berço de significação, como posto por Courtine, e também como produção cultural, como ressalta Goellner. Para esta autora, “Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado” (GOELLNER, 2010, p. 28). Essa visão do corpo como alvo de produções culturais, que inclusive ajudam a não apenas normalizar o corpo, mas também moldá-lo, se alinha com a nossa perspectiva da diferença como produção cultural e não como condição natural.

A autora ressalta ainda que:

<sup>27</sup> Utilizamos o conceito de território para além de espaço geográfico, mas também como espaço de significações.

[...] **o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.** Não é portanto algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2010, p. 28, grifos nossos).

A construção de saberes e discursos que criam o conceito de raça é um exemplo dessa condição de produção e marcas que são construídas em diversas conjunturas, onde poderes e saberes foram investidos nos corpos criando um conceito que se dizia biológico, mas que hoje a própria ciência o coloca como cultural e não natural.

Em relação às marcas corporais que se instauram de maneira visível, as que foram mais delimitadas, esmiuçadas e categorizadas pelas professoras foram as marcas relacionadas à cor/raça, como podemos perceber na fala da professora abaixo, que coloca a cor como uma primeira marca que observamos no Outro.

*“A gente vai logo pelo sentido da cor, né? Acho que é a primeira coisa que vem, diferença, cor, a questão também de gênero, né? Masculino e feminino.”* (ESTHER, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos).

Não por acaso, enunciados sobre cor/raça são mobilizados nos discursos sobre a diferença, tendo em vista que as características fenóticas “saltam aos olhos”, e na nossa realidade brasileira, temos uma herança do movimento eugenista que na busca pelo branqueamento do povo brasileiro, esteve preocupado com as matizes de cores da população brasileira.

Em artigo intitulado “Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova”, Veiga chama atenção para uma pesquisa desenvolvida em Minas Gerais que tinha como foco contribuir com a antropologia da mulher mineira, e teve como sujeitos da pesquisa alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento. A autora ressalta que na pesquisa “O registro das marcas raciais observadas nas 50 moças foi feito a partir de uma escala de matizes de cor, variando em 6 (seis) para cabelos, 6 (seis) para cor dos olhos e 4 (quatro) para cor da pele, além de 5 (cinco) variações para a qualidade dos cabelos” (VEIGA, 2000, p. 137).

Vejamos como emergiram enunciados relacionadas a raça e cor nas falas das professoras:

*“Aí a gente tenta passar que não é, pra ele, a de cor, a diferença de cor, às vezes tem uns mais, uns moreninhos, negros, e eles mesmos querem diferenciar com briga (Pesquisadora: na tua sala tem crianças negras?) Tem. **Tem negros, tem moreno, tem cabelo bem cacheado, tem aquele cabelo, que não molha, que é bem rebelde mesmo [...]**” (DILMA, PO, questão 4, bloco 2, 1ª entrevista, grifos nossos).*

*“Não, como eu tava falando da **questão de, física, a gente tem a cor mesmo, que aí eu tenho dois alunos que são neguinhos mesmo, então a cor deles bem forte, o cabelinho que é uma bem cacheadinho bem, embora a mãe insista nas chapinhas né, e não assumir, ela já fez alisamento no cabelo, uma menina, o menino não, o menino o cabelo dele é bem bonzinho, a pele dele é bem escura.**” (OLGA, PNO, questão 3, bloco 2).*

Os enunciados que destacamos acima surgiram no contexto das entrevistas, quando as professoras eram questionadas sobre quais os elementos que fazem parte da questão da diferença, ou, no caso da professora Olga, se ela identificava em sua sala de aula alguma criança que considerasse diferente. Vemos nas falas das professoras alguns adjetivos que se vinculam historicamente à descrição de pessoas negras, e que, nesse processo, também projetaram a beleza negra como inferior à beleza branca.

O professor e pesquisador Munanga ressalta que:

O corpo humano com suas características perceptíveis, como a cor da pele, do cabelo e dos olhos; a textura do cabelo; os traços morfológicos, tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., fornece a matéria-prima a partir da qual foi formulada a teoria racista. Sendo esta última definida pela hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra (MUNANGA, 2008, p. 15).

Segundo o autor, a cor branca e seus atributos foram colocados como referencial de beleza humana a partir da construção da ideologia racista e continua sendo colocada como tal, o que projeta nos negros e negras uma autoimagem negativa forjada no sentido de manter a hegemonia “racial” de um grupo sobre o outro, e projeta em brancos e brancas a ideia de uma beleza forjada como superior. O autor ressalta ainda que:

Visto desse ângulo, “nosso” corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade. Através das relações “raciais” no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, e os brancos se auto-atribuíram uma identidade corporal superior (MUNANGA, 2008, p. 15).

Essas questões salientadas por Munanga corroboram com as questões levantadas por Courtine (2009) e Goellner (2010), que colocam o corpo como produção cultural e histórica, e

como sede material para processos de significação e produção de marcas, sejam elas relacionadas à raça, ao gênero, à sexualidade etc.

Podemos perceber nas falas das professoras aspectos da construção social da teoria racialista que ainda impregna nossa forma de se relacionar com o Outro. Quando as marcas relacionadas à raça se aproximam de uma maneira de significar a pessoa negra que inferioriza os aspectos relacionados à sua beleza, mesmo que de uma forma que talvez não denote uma intenção racista. Esse aspecto é visível nas expressões: “**aquele cabelo que não molha**”, ou ainda na comparação “**cabelo bem cacheadinho**” e “**cabelo bem bonzinho**”.

Em seu livro “Sem perder a raiz; corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, oriundo de uma tese de doutorado, a pesquisadora Gomes (2008) chama atenção para o peso que o corpo e cabelo, especialmente o cabelo, têm na construção da identidade negra. Esse processo de construção identitária é marcado, não apenas pelo olhar para si do indivíduo negro, mas também pelo olhar do Outro sobre si, pela forma como o Outro o nomeia.

A partir disso, mesmo compreendendo que as discussões sobre a diferença não têm chegado de forma incisiva na formação inicial e continuada de professoras e professores, e que temos como consequência disso a utilização do próprio repertório de experiências pessoais como referência para suas práticas. Essas referências estão ligadas a uma sociedade que mesmo sendo miscigenada e hibridizada reproduz e produz velhas e novas formas de racismo, por isso, é preocupante observar enunciados que colocam a estética negra com conotações, de certa maneira, podem ser consideradas pejorativas.

Quando se coloca o cabelo como “**aquele que não molha**”, não está em jogo apenas a estética desse cabelo, mas também questões relacionadas à higiene, tendo em vista que se o cabelo não molha, então pode-se supor que não é limpo. Já a questão de cabelo bom *versus* cabelo ruim traz a conotação de inferiorização da textura do cabelo negro em relação à textura lisa, e portanto “boa”, do cabelo de brancos e brancas. Retomaremos as questões de cor/raça na próxima seção, tendo em vista que essa foi uma categoria que também se sobressaiu na narração de episódios da diferença na relação das professoras com as crianças e entre as crianças.

Entre as três marcas mais colocadas pelas professoras como fazendo parte das questões que envolvem a diferença, gênero e classe apareceram em diversas falas. No que concerne a elementos relacionados a gênero, observamos que as professoras colocavam como sendo questões de sexualidade (por isso que na figura 3, colocamos as duas categorias juntas).

As crianças que transgridem as fronteiras de gênero<sup>28</sup> são colocadas como desviantes da sexualidade tida como a norma (heterossexualidade):

*“Assim, a sexualidade, às vezes tem criança é que, que já demonstra um pouquinho de... de masculino, a menininha, o menino mais afeminado, tem que crianças que apresentam, só que a gente não pode detectar porque só tem quatro anos de idade, né? Quatro pra fazer cinco...mas é, os outros já vão percebendo esse tipo de diferençazinha, às vezes fica dizendo: “**Fulaninho é isso tia! Só quer brincar com bonequinha**”. Aí a gente tenta passar que não é, pra ele.” (DILMA, questão 4, bloco 2, 1ª entrevista, grifos nossos).*

A questão levantada pela professora Dilma diz respeito a um menino que extrapola as fronteiras delimitadas socialmente para cada gênero, e se aventura no universo construído culturalmente como feminino. A professora analisa como sendo algo relacionado à sexualidade, como se o menino que brinca com os artefatos tidos como “coisa de menina” estivesse denotando uma possível homossexualidade. Vemos nesse contexto a imbricação que muitas vezes ocorre entre identidade de gênero e identidade sexual. Quanto a isso, Louro chama atenção para o fato de que é importante distinguir gênero e sexualidade, embora admita que: “[...] ao fazer isso, corremos o risco de cair numa esquematização, já que na prática social tais dimensões são, usualmente, articuladas e confundidas” (LOURO, 2003, p. 25-26). A autora afirma que os indivíduos exercem sua sexualidade de diversas maneiras e que,

*Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem suas sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p. 25-26, grifos no original).*

Assim, mesmo que muitas vezes as preocupações com os processos de identificação das crianças, em relação ao gênero e em relação à sexualidade, se misturem nas falas das professoras, quando a preocupação se relaciona à forma como um menino brinca ou como

<sup>28</sup> Estamos utilizando o termo “fronteiras de gênero” no sentido de que culturalmente são criados os territórios de gênero, onde se define o que são comportamentos próprios para as meninas e comportamentos que são apropriados apenas para os meninos; a criança que apresenta um comportamento que é associado culturalmente ao gênero oposto estaria, pois, extrapolando as fronteiras de gênero.

uma menina se comporta, está relacionada com a construção de sua pertença de gênero. Como vimos anteriormente, a escola não apenas define quem é diferente baseado na norma sujeito branco, adulto, do sexo masculino, heterossexual, cristão, de classe média etc., ela também coloca a partir do que se construiu socialmente, qual a norma de ser mulher, homem, criança etc.. É a partir dessa norma que a professora coloca o menino que quer brincar de boneca (comportamento associado à norma do que é ser menina) como diferença, associando a sua “suposta” sexualidade como desviante da norma.

A professora Tarsila também traz à tona a questão de gênero, só que nesse caso ela coloca o desejo de mudança de sexo, e não comportamentos desviantes de meninas e meninos em relação às fronteiras culturais de gênero:

*“Bom, diante de tantas situações que são levantadas em sala de aula que não é só a diferença... de religiões de crença, de cor, de raça, diferenças que são atuais, é diferenças, da escolha do seu sexo, eu sou menino, mas eu quero ser menina, diferença que eu sou menina, mas quero ser menino e assim sucessivamente [...]”* (TARSILA, PNO questão 8, bloco 3)

Já a professora Olga chama atenção para outra questão envolvendo a discussão de gênero. Para ela,

*“[...] quando você menino e menina já é uma diferença, então eles já se percebem assim, então porque não partir daí pra dar segmento às outras diferenças [...]”* (OLGA, PNO, questão 5, bloco 2).

Para essa professora, as questões de gênero poderiam ser utilizadas para a introdução do trabalho com as diferenças, tendo em vista que é uma percepção inicial das crianças apontarem as diferenças entre meninos e meninas, bem como exporem suas ideias sobre o que vem a ser “coisa de menino” e “coisa de menina”. Enunciados relacionados a gênero também serão retomados no próximo subtópico, na descrição de episódios narrados pelas professoras.

Concernente à classe como marca da diferença, algumas questões levantadas pelas professoras nos chamam atenção. Especialmente a preocupação em afirmar que não há processos de distinção das crianças em consequência da classe social que ocupam. Vejamos algumas falas nesse sentido:

*“Diferença racial tu quer dizer? (Pesquisadora: No geral, quais são os elementos, você coloca racial, mas têm outros, quais seriam esses outros?) Raça, eu, eu, eu vou te dizer, até a questão do social, assim também, se bem que aqui a gente, a gente não faz distinção de classe, a gente sempre procura, mas a gente percebe, a gente percebe o cuidado dos pais, a gente percebe é, até na procura deles em relação aos filhos como é que estão ou não, entendesse? (ZILDA, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos).*

*“Eu compreendo como um, um dos fatores assim de mais... relevância, digamos assim, por mais que vou me impor né, como aluna na verdade, por mais que eu não tenha condição social, eu acho que isso não é motivo pra mim diferenciar de quem tem uma, um meio, um convívio, uma, um patamar social bem mais alto que o meu, **então na sala de aula a gente não, de forma nenhuma não diferencia isso**, não diferencia entre o bolsista do filho do dono daquele lugar, entendeste, do filho de Cicrano que tem um patamar financeiro altíssimo, então eu acho que a diferença no caso, nesse contexto, diferenciar nesse contexto eu acho que é foco em sala de aula, assim, a diferença que deve haver é com relação mesmo ao tratar o aluno para com os outros alunos, digamos aqui, devemos, de uma forma ou de outra obter uma...um meio de, de, como eu posso, de lidar com o mesmo, diferenciada, um pouco mais de cautela, porque por mais, por ele ser bem mais agressivo, que é bem mais complexo, requer mais cuidado, mais atenção, mais uma, uma atividade voltada praquele comportamento, generalizando, porque eu não vou fazer todos os dias, para com aquele aluno.” (TARSILA, PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos).*

A questão de classe também apareceu anteriormente, quando abordamos a questão da meritocracia, na discussão do subtópico anterior. É interessante perceber como a diferença é associada ao sentimento de inferioridade, e na fala abaixo, esse sentimento aparece na intersecção classe-raça, onde a professora coloca o peso maior na questão de classe.

*Porque eu tenho crianças que não tem brinquedo, né? Aí, você ver o nível que chega essa, essa questão da diferença de nível social, porque, que você, um brinquedo, uma coisa tão simples, um carro, você vai na rua comprar um carro, mas ela não tem condição de dar isso a eles, então, até nessa questão eles se sentem, é, diminuídos (Pesquisadora: Então você elencaria um dos elementos a questão da classe, teria outros elementos?) A classe, a classe social, digamos... porque... a cor, pra eles influencia, realmente, porque eles dizem assim: “Ah não tia, meu cabelo é assim porque eu sou pobre.” Eles se classificam nessa questão, eles acham que um rico, ele não pode ser rico e ser preto, negro, né? Eles acham que um negro é pobre, o cabelo... enrolado é coisa de gente pobre, isso é o que eu vejo deles, né? “Tia, no dia que eu ficar rica, eu vou, eu vou tirar esse cabelo vou colocar outro cabelo”. **Eles mesmo, eles já se sentem, já crescem com esse sentimento de inferior, muito pela questão financeira, realmente a questão financeira, e a outra questão, é a questão da educação mesmo**, que os pais não sabem ler, não sabem escrever, não tem como passar pra eles, a, a, como eles devem fazer uma atividade por exemplo, fazer uma atividade em sala de aula que vai pra casa, muitas das atividades, “Não tia, eu fiz assim, mas porque minha mãe não sabia me ensinar...ela não sabe ler, ela não sabe escrever”. Entendeu? Aí isso também faz com que eles se sintam mais inferior, e influencia no desenvolvimento deles” (ANA, PO, questão 4, bloco 2, 1ª entrevista, grifos nossos).*

Na fala da professora, podemos identificar que na citação das falas das crianças, temos novamente a questão da estética forte no processo de identificação a partir de elementos

relacionados às questões raciais. Percebemos que a professora, analisando a fala das crianças, intui que elas percebem que há diferenças na sociedade, que o lugar da negra e do negro não é nas classes mais abastadas, associando à possibilidade de um “branqueamento” a partir da melhoria das condições financeiras. Está em jogo nessa relação classe-raça colocada pela professora, não apenas as dificuldades financeiras tão frisadas pela professora, mas também a dificuldade de aceitação das crianças, como crianças negras.

A insatisfação com o cabelo denota uma das dificuldades que nossas crianças negras enfrentam diante de uma sociedade que coloca como padrão de beleza as características associadas a pessoas tidas como “brancas”. De acordo com Gomes, o cabelo é um ícone identitário no processo de construção das identidades negras, e ressalta que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, **mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste**. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. **Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço**. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (GOMES, 2008, p. 21, grifos nossos).

A fala da professora Ana não faz emergir apenas indícios de como ela pensa as questões acerca da diferença, mas também nos indica alguns elementos que fazem parte da própria maneira como as crianças leem a realidade. Podemos perceber, por exemplo, o quanto a questão estética é associada pelas crianças como algo que produz inferioridade, afinal, elas apontam a mudança do cabelo como mudança de status social. As crianças evidenciam também a tensão exposta por Gomes (2008), quanto ao conflito entre o padrão de beleza ideal e o real.

Outro aspecto que vale ressaltar é a capacidade de analisar a realidade que as crianças da professora Ana demonstram. São crianças entre cinco e seis anos, que mostram uma leitura, que inclusive vai contra o mito da democracia racial no Brasil, e coloca em xeque os discursos que indicam a questão de classe como a mais determinante nas relações. Podemos perceber também na fala das crianças narradas pela professora o quanto o racismo também pode ser determinante na mobilidade social, já que crianças tão pequenas demonstram perceber essa questão.

Essa capacidade das crianças de demonstrar um olhar crítico para a realidade contradiz a preocupação das professoras sobre a dificuldade de compreensão das crianças, a partir da pouca idade das mesmas. Retomaremos a essa questão mais à frente, quando nos debruçarmos sobre as dificuldades e os dilemas apresentados pelas professoras quanto ao trabalho com a diferença na Educação Infantil.

Retomemos a fala da professora Ana para analisar uma outra marca da diferença que foi colocada por diversas professoras: a educação familiar. A professora Ana foi citada anteriormente, quando falávamos de discursos atrelados à meritocracia justificando a igualdade entre as pessoas. A referida professora diz que coloca para as crianças a questão de que elas devem se esforçar para conseguirem mudar suas condições de vida. Na fala citada acima, podemos observar que a professora indica que as dificuldades enfrentadas pelas crianças estão relacionadas ao fato de não terem uma educação familiar que dê suporte ao desenvolvimento das crianças na escola. Esse aspecto contradiz o pressuposto da meritocracia, pois atesta que nem todos possuem igualdade de condições e, paradoxalmente, reforça outro pressuposto da meritocracia, que seria a culpabilização do indivíduo e da sua família pelo não sucesso.

A partir disso, podemos perceber se concretizando uma das questões que Foucault ressalta na relação entre discurso e poder: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 112). Se o discurso da meritocracia coloca como se todos têm igualdade real, sendo as conquistas frutos do esforço individual, quando a professora analisa que existem crianças que apresentam dificuldades tendo em vista sua origem familiar, a validade do discurso da meritocracia é exposta, debilitada. Isso porque se todos são iguais, então as famílias também teriam que ser iguais e poderem proporcionar oportunidades iguais às crianças. Assim, se os discursos são, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de poder, também podem apresentar obstáculos, pontos de partida para resistências ou estratégias opostas (FOUCAULT, 1988).

Antes de continuarmos analisando esse aspecto, vejamos na figura 4 quais foram as outras marcas da diferença que as professoras elencaram.

**FIGURA 4 – OUTRAS MARCAS DA DIFERENÇA**

|  |  |
|--|--|
| <b>Educação Familiar<br/>Constituição das Famílias</b> | •Ausência acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças; diversidade na formação da família.                    |
| <b>Cultura</b>   | •Aquisição da cultura hegemônica; vocabulário.   |
| <b>Deficiência</b>                                     | •Física e mental.  |
| <b>Aprendizagem</b>                                    | •Ritmos diferentes.  |
| <b>Comportamento</b>                                   | •Agressividade; timidez; agitação; afetividade.  |
| <b>Religião</b>  | •Restrições que algumas religiões acarretam às crianças em relação a participação em atividades escolares (evangélicos). |
| <b>Geração</b>   | •A questão do idoso na sociedade.  |
| <b>Estética</b>  | •Gordo, magro; alto, baixo, etc..  |

Fonte: Entrevistas com as professoras participantes desta pesquisa.

A partir da figura, através da qual tentamos sintetizar as outras marcas da diferença que emergem dos discursos das professoras, vemos uma ampliação das questões acerca da diferença, colocando-a para além das identidades. Dizendo-nos também que a questão da diferença além de se relacionar diretamente com identidades coletivas, como raça e gênero, por exemplo, também vai além disso, fazendo parte da nossa experiência com o Outro, que, como nós, possui diversas marcas construídas socialmente. Mas retomemos a educação familiar, como uma das marcas da diferença elencada nos discursos.

Ao longo da leitura das transcrições dos discursos das professoras, percebemos duas marcas sendo enunciadas e muitas vezes relacionadas, a saber: educação familiar/constituição das famílias e cultura. No contexto dos discursos, fomos percebendo que as professoras

remetiam uma questão à outra, e que nesse caso específico, a cultura aparece como erudição, aquisição da cultura hegemônica e da linguagem culta. Vejamos o que fala a professora Leila:

*“A **diferença cultural**, porque eu também, eu trabalho com dois extremos, eu trabalho aqui e trabalho no Colégio<sup>29</sup>, então a diferença, como eu trabalho com esses dois extremos aí eu diria que **a diferença cultural é o que diferenciaria** esses dois grupos, porque cognitivamente o que eu dou pra o grupo lá eu dou pra o grupo aqui, a resposta de lá, em termos de...desenvolvimento cognitivo é o mesmo, **as respostas não são as mesmas por justamente por conta disso**, porque lá eu tenho outra resposta cultural do que aqui, mas o desenvolvimento cognitivo diante de ambos iguais, então eu diria que a diferença seria a cultural. No dialeto, né, **dialeto, comportamento, dialeto e práticas sociais, dialeto e práticas sociais é o que eu diria que diferencia as crianças.** [...]*

*Nível de escolaridade... é, nível de escolaridade, das crian, dos pais, acho que influencia muito nessa diferença, é... é um círculo que não se quebra, **se os pais não tem um nível de escolaridade, as crianças conseqüentemente elas na sua grande maioria, talvez no futuro não porque a gente vê hoje mais investimento do estado, né, mas eu diria que o nível de escolaridade é fundamental pra essa diferença social, porque aí se eu não tenho estudo, aí eu não consigo um trabalho melhor e é aquele círculo vicioso.**” (LEILA, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos.).*

A professora Leila remete à questão da diferença cultural, indicando que para ela essa diferença pode ter a ver com a escolaridade dos pais, quando salienta que as crianças da escola particular em que trabalha e as crianças do CMEI possuem diferenças culturais. A professora também indica perceber através dessas diferenças, outra questão que também poderia ser um elemento: o dialeto. Nesse sentido, a professora problematiza outra discussão, a possibilidade de termos na sociedade uma cultura diferente entre as classes mais abastadas e as classes pobres, e que faria parte dessa diferença a linguagem, que a professora associa ao termo dialeto.

Em relação a essa questão da linguagem, no segundo volume de “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari se detêm especialmente sobre a questão das línguas. De acordo com os autores, “A unidade da língua é, antes de tudo, política. Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante, que ora avança sobre uma frente, ora se abate simultaneamente sobre centros diversos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). Tomando essa dimensão de língua dominante, que é geralmente a utilizada pela escola, a professora faz relação com o dialeto como o Outro da linguagem dominante, associando essa diferença à forma como as crianças dão respostas diferentes. Em relação à noção de dialeto, os autores salienta que:

<sup>29</sup> Por questões de sigilo, trocamos o nome da escola particular que a professora leciona por Colégio.

A própria noção de dialeto é bastante incerta. Além disso, é relativa, porque é preciso saber em relação a que língua maior ela exerce sua função: por exemplo, a língua quebequense não é avaliada apenas em relação a um francês padrão, mas em relação ao inglês maior do qual ela toma emprestados todos os tipos de elementos fonéticos e sintáticos para fazê-los variar. [...] Em suma, não é a noção de dialeto que esclarece a de língua menor, mas ao contrário, é a língua menor que define os dialetos por suas próprias possibilidades de variação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 50).

Os autores discutem a noção de dialeto, a partir da relação entre uma língua-mãe e as chamadas línguas menores, os dialetos. Fazendo uma analogia com as colocações dos autores e o enunciado da professora Leila, podemos perceber elementos que de certo modo se relacionam com a noção de dialeto problematizada pelos autores. E assim como a professora Ana, citada anteriormente, a professora Leila também aponta a relação entre as dificuldades das crianças com as dificuldades de seus pais, o que para elas pode interferir no desenvolvimento das crianças. Essa compreensão das professoras se aproxima da discussão que empreendemos no segundo capítulo sobre as políticas de regulação da pobreza através do atendimento às crianças. Nos seus discursos as professoras de certa maneira demonstram identificar essas questões, percebendo-as como questões relevantes para o desenvolvimento das crianças.

Ainda no que diz respeito às questões familiares como uma das marcas da diferença, aparece também a questão da diversidade de constituição das famílias:

*E, quando a gente começa a falar sobre família, a gente vê que há uma diversidade, né, aí eu na minha, na minha concepção é pai, mãe e filhos, só que quando eles começam a conversar com a gente, a gente vê que não é assim, uns moram com a avó porque foi obrigado pelo Conselho Tutelar a morar com a avó porque os pais não estavam dando conta, ou porque bebia, ou não sei o que, aí eu fico chocada, porque na minha realidade, no meu convívio, até então, a gente tem, é pai, mãe e filho, aqui não, é tio tomando conta de, da criança, madrinha, avós, e é uma desestrutura total. Tem essa questão também.”* (ESTHER, PNO, questão 5, bloco 3, grifos nossos).

Percebe-se através das questões colocadas pela professora que ela reconhece que há uma diversidade de famílias, e mesmo essa diversidade não correspondendo à maneira pessoal de como ela percebe o que seria uma família normal, demonstra levar em consideração essas questões e aponta como um dos elementos para pensarmos a diferença. A professora Elis na fala que citamos anteriormente já tinha apontado certa preocupação com a questão das famílias. No fragmento abaixo, a professora coloca como um dos elementos da diferença a família desajustada. Para ela:

“[...]  **muitas famílias estão desajustadas, né? Pais separados, pais drogados, pais que batem em mães, mães, enfim, um, um, ‘ene’ coisas que como pessoa me preocupa muito, porque a nossa sociedade hoje, é eu vejo como muito individualismo, muito eu, não se preocupa muito com o outro, e o futuro é as crianças, se, a sociedade, nós que somos educadores, porque a gente não se vê nem mais como professor, não tivermos o cuidados, que cidadãos serão esses?**”(ELIS, PO, questão 5, bloco 2, 1ª entrevista, grifos nossos)

Além da composição de famílias com pais separados, vemos a professora colocar outro aspecto que também se relaciona a essa questão, que são pais envolvidos em algum tipo de crime. Quanto a isso, a professora Zilda também ressalta esse fato:

“[...]  **muitas questões é de mães que tão presas, de pais que estão presos, na minha sala mesmo tem uns quatro ou cinco, que a mãe tá presa, que o pai, então a gente tem esse cuidado, aí dia das mães é complicado, então pra não ser discriminados, porque assim, chega dia das mães aí quem é, que vem, a mãezinha vem, aí, “não minha mãe não vem porque tá presa”, então, aí os outros dizem, é tia a mãe dela tá presa, aí a gente, aí eu já digo, tá, mas foi porque fez uma coisa errada, porque não podia, aí quando a gente faz uma coisa errada a gente tem que, aí eu coloco assim as vezes, eu digo, quando vocês fazem alguma coisa não tem a cadeirinha do pensar, que eu ponho aqui aí você fica sentadinho um pouquinho, pra pensar no que você fez de errado, então, do mesmo jeito o adulto, se o adulto fez uma coisa errada então ele foi, ela foi pensar um pouquinho lá e depois ela volta, porque tem que haver um, uma punição, mas ela tem que saber que errou, entendesse? Aí pronto, procuro da, da melhor forma conduzir isso, entendesse? Pra que não fique marcada, pra que não fique sempre lembrando sempre falando, sempre, pra que aquela criança não se sinta, como é que se diz hoje, se fala muito no bulling né, e que ela não fique rotulada aqui na cabeça dela [...]” (ZILDA, PNO, questão 2, bloco 3, grifos nossos).**

Tais situações evidenciam que embora a instituição família e a escola sejam distintas em seus objetivos, é mister destacar o quanto é necessário essa complementaridade no atendimento às crianças, pressupondo que haja uma hierarquização de poder entre si. Por isso, seria importante o estabelecimento de relações abertas, de confiança e sobretudo atenta para a aceitação das peculiaridades que permeiam a criança, a família e a escola. Assim, uma aproximação entre as culturas familiares e as culturas escolares é fundamental para tratar de forma inclusiva e não pela culpabilidade as diferenças culturais que convivem na escola.

A partir disso, podemos afirmar que a criança com suas marcas da diferença e suas diversas experiências e relações com os adultos,

É um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização de temporalidade. Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma *verdade* diante do *verossímil*, da resposta à afirmação que o

antecede, de uma dinâmica cultural na qual o outro é, por definição, a figura do conflito (SKLIAR, 2003, p. 62, grifos no original).

Vemos essa problemática trazida pelas crianças também sendo expressada pela professora Tarsila, quando aponta o comportamento das crianças como também sendo diferença:

*“Tem em meio ao **comportamento devido as problemáticas trazidas de casa mesmo, da, digamos da criação domiciliar**, se é isso que eu posso dizer, porque eu tenho C. que ele não tem mãe, **a mãe dele faleceu logo a alguns meses depois que ele tinha nascido então ele é uma criança muito problemática, tem questão de atenção, gosta de chamar muito atenção, o fato dele chamar atenção é batendo, é quebrando, é derrubando[...]**”* (TARSILA, PNO, questão 3, bloco 2).

O comportamento das crianças, não apenas se originando da ausência dos pais, ou de um deles, como vimos nas falas acima, foi indicado especialmente quando perguntávamos se havia alguma criança diferente na sala de aula da professora entrevistada. No caso da professora Tarsila, ela nos indica questões relacionadas à educação que as crianças recebem no lar, e seus rebatimentos nas vivências da criança na Educação Infantil.

Ao compreender a Educação Infantil como espaço que se abre a diversas experiências relacionais que são vivenciadas também pelos adultos que cuidam e educam as crianças dentro e fora das creches e pré-escolas, a ação compartilhada com as famílias torna-se também suporte da ação pedagógica. No que se refere à questão do comportamento das crianças, o vínculo estabelecido por elas com sujeitos não parentais, no âmbito de outros contextos educativos, por exemplo, a escola, também é importante para construção social de comportamentos.

Desta forma, tanto a escola exerce influência sobre o comportamento das crianças em seus lares, como a família também exerce essa influência no movimento inverso. Isto revela a necessária atenção a esta relação, no sentido de que a educação das crianças transcorra de forma compartilhada entre escola e famílias.

Outro aspecto ressaltado pelas professoras, em relação à diferença como comportamento, se refere às relações das crianças entre elas e também a relação que estabelecem com a própria dinâmica que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

*“A questão de **atitudes, de forma como lidar com outros colegas, a forma como lida com os docentes, com a auxiliar, enfim.**”* (ESTHER, PNO, questão 3, bloco 2).

Na fala acima, vemos a professora apontando as atitudes e as formas como as crianças se relacionam entre elas e também com os adultos como um elemento da diferença. Na Educação Infantil a diferença geracional é bastante acentuada, e como vimos nas discussões dos capítulos anteriores a diferença se estabelece a partir da demarcação de quem está dentro e quem está fora da norma tida como padrão. Diante disso, podemos perceber na fala da professora Esther e de outras professoras citadas que as crianças que são colocadas como diferentes, ou seja, portadoras da diferença, são aquelas que fogem da norma, no caso do comportamento seriam as crianças que não apresentam o comportamento tido como o normal para alunos e alunas: a criança bem comportada.

Da análise desse aspecto, depende-se a importância da criação de uma atmosfera atenta aos interesses e às motivações das crianças; o encorajamento à experimentação da cooperação entre as crianças e os demais atores envolvidos no processo; bem como do questionamento de nossas formas de olhar a criança, problematizando o que propomos a ser uma criança bem comportada.

No segundo capítulo discutíamos como a escolarização foi utilizada como dispositivo utilizado na difusão do que é um indivíduo civilizado. Na escola ocorre também uma dispersão de discursos e saberes sobre a infância:

A difusão da escola também inventou uma nova condição da infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Para isso contribuiu a organização racional das classes homogêneas através da aplicação dos testes psicológicos indicadores das diferenças da inteligência: anormais, normais e supra-normais. Nesse aspecto, os procedimentos identitários das crianças foram racionalizados, sendo possível classificá-las, valendo-se de categorias formuladas cientificamente (VEIGA, 2004, p. 76).

A partir desses processos de diferenciação produzidos pela escola, ressaltados por Veiga, podemos perceber seus ecos nas falas das professoras, quando se remetem às diferenças de comportamento e também de aprendizagem, apresentando outras formas de nomear as categorias que diferenciam a criança escolarizada e outros elementos que demonstram descontinuidades.

Na fala abaixo, mesmo dizendo que não percebe diferenças entre as crianças, a professora prossegue diferenciando as crianças entre as atentas e as desatentas, mais ou menos agitadas.

*“Diferente, não. Eu não vejo muita diferença não. Uma da outra não. Existem **crianças que são, mais atentas**, e existem **crianças que são mais desatentas**, né, são aquelas que eles, preferem mais conversar, e outras que prestam atenção, mas eu não vejo como diferença, só é do comportamento de **ser mais agitado ou***

*menos agitado, mas criança, ela não é diferente uma da outra, na essência não é não.*” (ANA, PO, questão 3, bloco 2, 1ª entrevista, grifos nossos).

*“Eu percebo um especial. Então, ele eu percebo na fala, há uns três aqui que trocam as letras, outro que tem um, um aprendizado mais lento, mas não impede que ele não aprenda, inclusive algumas coisas ele pega mais rápido do que os outros, ditos normais, e ele é mais assim, a atenção dele é, é, nele, você põe ele pra ver a TV e ele não fica entendesse? Ele se dispersa assim, ele não é muito de parar e prestar atenção, entendesse?”* (ZILDA, PNO, questão 3, bloco 2, grifos nossos).

Se a professora Ana traz a questão da atenção, já nas colocações da professora Zilda aparece a figura da criança especial que seria a que tem dificuldade na fala. Depois a professora coloca que tem mais três crianças que também seriam especiais, pois trocam as letras. Toda essa avaliação ela faz tendo como parâmetro as crianças que seriam “tidas como normais”.

A partir de Veiga (2004), baseada nos estudos de Lourenço Filho, podemos afirmar que essa forma de classificar as crianças não é recente. Mesmo se apresentando com certa cautela das professoras em colocar suas avaliações acerca das crianças, essas formas de avaliar e classificar as crianças eram realizadas a partir de diversas obras de especialistas, isso no final do século XIX e início do XX, havendo a classificação das crianças normais e anormais. Outras características das crianças também foram colocadas em jogo pelos autores especialistas utilizados como fundamento científico para a classificação das crianças:

Entretanto, os autores não desconsideraram as condições gerais de saúde física e emocional da criança; para isso, produziu-se também um rol de categorias: equilibrada, desequilibrada, imatura, madura, portadora de deficiências sensoriais e motoras, e ainda a codificação do grau de ajustamento social: tímida, assustada, medrosa, irritada (VEIGA, 2004, p. 77).

A autora prossegue salientando que todo o acúmulo de dados constituídos a partir de um diálogo com o campo conceitual e seus saberes construídos e difundidos pelos especialistas possibilitou o aparecimento de outra categoria de criança nos discursos: a criança problema. Se voltarmos para analisar a fala da professora Tarsila, vemos essa criança sendo descrita:

*“[...] eu tenho C. que ele não tem mãe, a mãe dele faleceu logo a alguns meses depois que ele tinha nascido então **ele é uma criança muito problemática**, tem questão de atenção, gosta de chamar muito atenção, o fato dele chamar atenção é batendo, é quebrando, é derrubando[...]*” (TARSILA, PNO, questão 3 bloco 2).

Temos assim uma gama de categorias e classificações da criança, e todas essas classificações se dão a partir de uma concepção de criança “normal”. Acerca disso, Veiga afirma que:

[...] a combinação entre a escolarização para todos e a socialização universalizada da infância produziu uma criança e uma infância imaginada. Esse imaginário pretendeu desfazer as tensões de classe, de gênero e da origem étnico-racial: a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina, seja menino (VEIGA, 2004, p. 78).

Essa ideia de criança normal ainda ressoa nos discursos docentes como pudemos perceber nas falas das professoras, e vimos anteriormente na frase da professora Zilda: “*inclusive algumas coisas ele pega mais rápido do que os outros, ditos normais*”. Esse binômio normal-anormal também se apresenta na questão da criança com deficiência.

Assim como na questão de raça, as professoras também elencaram outras marcas que “saltam aos olhos” quando se esquadrinha os corpos das crianças e ressaltaram a questão da deficiência física e mental:

“[...] porque aí todo ano a gente trabalha muito essa questão do **portador de deficiência**, então a gente quando trabalha é que eles vão percebendo isso, que aí é muito assim, se a turma tem, aquilo é bem vivido por eles, quando não tem a gente trabalha, mas fica meio no abstrato, não é uma coisa muito, **mas é uma realidade do diferente ser também o especial**” (OLGA, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos.).

“Eu acho que isso deveria ser trabalhado, né, desde cedo, até, entre a família né, no comecinho lá, pra que não chegue na escola, que não haja a discriminação, tanto nessa **deficiência, assim, física, mental** [...]” (CORA, PNO, questão 4, bloco 2).

A professora Olga chama atenção para o fato de que uma das associações que se faz relaciona o diferente com o especial, com o portador de necessidades especiais, e a professora Cora já salienta a questão da necessidade de um trabalho para que a deficiência não seja motivo de discriminação.

Para Foucault (2010, p. 23), o poder normalizador, se instalou “[...] sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições [...]”. Os saberes e as instituições médicas e jurídicas estão no cerne da emergência do poder normalizador, no entanto, no que se refere à criança normal, os saberes médicos e psicológicos foram baseados especialmente na escola, através da avaliação da aprendizagem e comportamento da criança em seu processo de escolarização. Talvez daí a

facilidade como nós professoras e professores nos dispomos a classificar as crianças como normais, especiais, anormais etc..

Através dos discursos das professoras vemos entrar em cena outras “deficiências” nas crianças, em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento da fala etc..

*“É, eu tenho, eu, tem uma criança, né, assim, que ela está sendo atendida, acompanhada, eu não sei, porque assim eu não sou médica, então não posso dizer, mas aparentemente ela tem alguma dificuldade... psicológica, eu não sei se devido a morte do pai aí ela foi superprotegida e acarretou que ela já tem quase cinco anos e tem dificuldade na fala, e assim, me parece não, não, não se expressa muito bem, fala bem como bebezinho, mas aí não sei te dizer o diagnóstico certo [...]”* (ELIS, PO, questão 3, bloco 2, 1ª entrevista).

*“Tem uma criança na minha sala em que ela até a psicóloga, ela passava pela psicóloga, ela sempre vem aqui de quinze em quinze dias, que é um menino C., mas ele não, ele é um menino muito inteligente, ele é assíduo, ele pega as atividades, ele é um menino que faz, compreende, agora ele toma emédio controlado, não aqui, em casa, aí tem dia que ele dorme o dia todo, tem dia que ela tá alterado, assim, alterado não quer se concentrar, né? Mas é uma criança normal, só ele, o resto são crianças normais, brincam, arengam, fazem as atividades.”* (DILMA, PO, questão 3, bloco 2, 1ª entrevista).

A partir destas falas podemos observar algumas questões: a criança diferente como aquela que apresenta uma deficiência na fala, ou que tem comportamento que não condiz com sua idade, no caso da fala da professora Elis. Ou a criança que é acompanhada e toma remédio, no exemplo da professora Dilma, que em sua fala chega a começar a dizer que a criança em questão é normal, mas se interrompe antes de concluir a palavra e afirma que o resto das crianças são normais. Discorrendo sobre a questão do anormal, da alteridade deficiente, Skliar ressalta que:

Pois sobram os catálogos, as prescrições, os médicos, as anamneses. Porque estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Pois há um excesso ortopédico de instituições, ateneus, seminários, tertúlias, congressos e especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismo, superdotados, paralisias, hemiplegias, retardos, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, *surdezes cegueiras*, síndromes, sintomas, quadros clínico etc. A alteridade deficiente, anormal, como significado que parece referir-se a um outro, só tem sentido se foge e refoge desse outro e se confronta com a normalidade. O que faz falta é perder-se e perder-nos de vista, toda vez que o único que parecemos ver, toda vez que o único que é visto é a egocêntrica normalidade. Egocêntrica normalidade cuja infame tentação é a invenção do anormal (SKLIAR, 2003, p. 153-154, grifos no original).

E como observamos nas falas de professoras, esses catálogos e essas prescrições produzem marcas nos discursos docentes, que utilizando a ideia de normalidade, produzem nos seus dizeres o anormal como diferença, não sendo discursos baseados em preconceitos, mas que utilizam como suporte discursos de especialistas que ainda produzem significações no campo da educação.

Outras marcas da diferença que apareceram de maneira mais descontínua em relação às séries de enunciados que analisamos até agora, foram questões relacionadas a religião, geração e estética não relacionada à raça.

No que diz respeito à religião, apareceu como diferença aquela criança que fazendo parte de determinada religião se exclui das atividades de uma escola que nas suas comemorações e discursos dá ênfase ao cristianismo católico.

*“[...] o que a gente percebe também, até de religião, na sala entre eles, eu tenho uma que aí ela pontua muito que “eu sou evangélica, eu sou crente tia”, ela pontua muito assim, eu sou crente, eu digo, mas aqui todo mundo é, quem crer quem acredita em Papai do Céu, quem acredita aqui, “ah, eu”, quem vai pra igreja, então ó, todo mundo é, cada um do seu jeito, na sua igreja, “é que na minha tem um pastor”, o outro tem um padre, cada um vai se colocar, então assim, é uma diferença que eles já percebem, a questão da religião, porque, “eu não posso dançar tia, no São João”, entendeu?[...]” (OLGA, PNO, questão 4, bloco 2).*

No caso pontuado pela professora, há um choque entre as questões religiosas, mesmo se tratando de religiões da mesma matriz: o cristianismo. Interessante perceber que essa foi a única menção à questão religiosa como diferença entre as crianças, já que discursos sobre religiões apareceram apenas como recursos que as professoras afirmam utilizar para trabalhar a diferença, através de enunciados que remetem à igualdade de todos perante Deus. Mesmo tendo entrevistado professoras de quase todos os CMEI's (apenas um ficou de fora, como explicamos no capítulo anterior), não houve relatos envolvendo diferença de religiões, aparecendo apenas esse que remete à religião cristã na vertente protestante, que nos traz algumas inquietações. Realmente não há crianças de outras religiões nestas turmas de Educação Infantil, ou o fato dos CMEI's, como a maioria das escolas públicas no Brasil, seguirem as comemorações e festas católicas, silencia as crianças quanto a outras pertenças religiosas? Essa talvez possa ser uma questão para futuras pesquisas.

Em relação à geração e à estética não relacionada à raça, uma das professoras coloca como marcas que ela trabalhou junto às crianças, a questão gordo/magro, e que na mesma

situação também colocou questões quanto à estética relacionada à raça. Em relação à geração, ela chamou atenção para a questão da pessoa idosa na nossa sociedade:

*“Existem vários né, tipos de diferença, diferença cor, etnia, raça e esse tipo de coisa, o que a gente trabalhou em sala de aula inclusive o que a gente percebeu ontem, a gente confeccionou cartazes, que foi assim, a questão da diversidade primeiro a gente trabalhava em sala, é explicar o que é que vocês acham, o que é que vocês entendem de diferença e semelhanças também, então foi apresentado isso, apresentado textos sobre a diferença, é, e a gente confeccionou, minha sala a gente confeccionou um cartaz, os tipos de diferença que tem, **um é gordo o outro é magro, é mais alto outro é mais baixo, cabelo fino, cabelo liso, é... um é negro o outro é branco, entendeu**, então a gente foi vendo de revistas e jornais, essas questões e colocando em um cartaz pra gente trabalhar a diferença, e o que foi que a gente achou, que a gente pegou em um monte de revistas de modelos enfim, e a gente não via modelos negras, a gente não via a presença do idoso nessa, na, na, na, nas revistas então, e isso a questão do negro as crianças foi que perceberam, ô tia não tá achando ninguém negro aqui. Agora a questão do idoso foi a gente que percebeu. Olha **vocês perceberam que não tem idoso aqui**, a gente, vocês estão percebendo que não tem nenhum velhinho aqui, e **cadê a presença do velhinho na sociedade**, cadê a presença do velhinho, o velhinho é importante? Você ama o seu avô? Você ama sua avó? Vocês, eles não são importante? Eles não ajudam? Por que não tem aqui? E a gente foi vendo justamente essa questão e pincelando essas questões que eles observaram, entendesse?” (CLARICE, PNO, questão 4, bloco 2, grifos nossos.).*

A professora Clarice nos aponta alguns elementos que geralmente não fazem parte das discussões sobre a diferença, como por exemplo a altura e o peso das pessoas. Numa sociedade que elegeu como padrão de beleza a pessoa branca, alta, magra e de cabelos lisos, não se encaixar nesse padrão consiste numa diferença estética. Essa questão estética também atinge as crianças, que através de propagandas, novelas e desenhos animados veiculados na televisão, veem essas marcas sendo apresentadas como padrão de beleza.

A professora Anita também dá ênfase em outras marcas que devem ser consideradas na questão da diferença. Essa professora produz uma ruptura na série de enunciados que colocavam ênfase na igualdade e desloca a ênfase para a diferença. Segundo a professora:

*“Se tem alguma que eu considero ela diferente... Todas na verdade são diferentes, porque nenhuma criança, ela é igual a outra. A partir de nós mesmos, né? Nós somos diferentes. Não quer dizer na cor, ou na, em outro aspecto, porem todos são diferentes, eu considero assim todos são diferentes, porque cada um tem a sua personalidade, e eu trato assim cada um, procuro trabalhar essa individualidade também, respeitando claro, a individualidade de cada um.” (ANITA, PNO, questão 3, bloco 2)*

*“Em se tratando de crianças, nós temos várias diferenças, né? Nós não podemos tratar só aquelas diferenças, raciais, ou assim, as questões da deficiência, mas todas são diferentes, seja no aspecto físico, desde o físico até assim, a parte de, de aprendizagem, cada uma apresenta um aspecto diferenciado na hora de aprender, na hora de selecionar aquilo que é bom pra si, então são vários aspectos, seja ele físico, psicológico, nós encontramos as diferenças, são imensas, no lado emocional também, a gente é, lida com isso no dia a dia.”* (ANITA, PNO, questão 4, bloco 2).

A questão que a professora nos coloca é que não se pode tratar apenas das questões relacionadas a raça, deficiência etc., que é preciso também ver a criança como diferença para além dessas questões identitárias, mas não coloca a questão como se fosse isto ou aquilo.

A multiplicidade de elementos indicados pelas professoras como fazendo parte do que elas compreendem por diferença possibilita diversos questionamentos sobre o que se tem posto como diferença. Também nos favorece pensar e repensar sobre possibilidades de práticas que proporcionem uma multiplicidade de vivências e experiências entre crianças e docentes na Educação Infantil.

A partir do próximo subtópico daremos ênfase a enunciados que emergem não apenas nos discursos acionados quando as professoras dizem o que pensam sobre as diferenças, mas na narração de como elas se colocam frente à abordagem das questões relacionadas com as diferenças na relação com as crianças em sala de aula.

#### **4.2 “Práticas da diferença” na rotina das crianças na Educação Infantil**

Em passagens de *Entre o futuro e o passado*<sup>30</sup>, Arendt chama atenção para o papel da escola em relação à inserção das crianças no mundo. A autora também ressalta a responsabilidade de professoras e professores quanto à educação das crianças, colocando a participação na educação das crianças como responsabilidade coletiva com o mundo (ARENDR, 2011). Dessa forma, podemos apontar a Educação Infantil como um primeiro espaço onde as crianças estabelecem relações que vão além de sua família, o que torna esse espaço institucional um espaço de inserção da criança em sociedade.

Essa inserção da criança vai ter na figura da professora ou professor da Educação Infantil e na relação entre seus pares a centralidade do processo de socialização. Cabendo à atividade docente a mediação do processo e responsabilidade pelo desenvolvimento de uma prática que envolve a dimensão pedagógica, não apenas no desenvolvimento de processos de

---

<sup>30</sup> Passagens já citadas de forma direta neste trabalho no capítulos 2.

construção de saberes oriundos dos eixos curriculares pela criança, mas também por mediar a interação da criança com seus pares e com os saberes construídos nas suas relações sociais fora da escola.

Dentre os saberes que perpassam a experiência das crianças na Educação Infantil, elencamos como foco de estudo nesse trabalho de pesquisa os saberes mobilizados na relação com o Outro, na construção de saberes sobre a diferença. Neste tópico, intentamos estabelecer relações entre os discursos das professoras oriundos da narração de suas práticas docentes, desenvolvidas a partir das questões que envolvem a discussão sobre a diferença.

Qual o lugar da diferença na prática docente e na rotina das turmas de Educação Infantil? Quais práticas e enunciados emergem quando se trata da abordagem da diferença em sala de aula com as crianças? Como as professoras lidam com a diferença na relação com as crianças e na mediação das relações entre elas? Essas foram questões que mobilizaram nosso olhar e a partir das quais estruturamos as séries de enunciados que por ora buscamos apreender.

A primeira série de enunciados dará ênfase ao lugar da diferença na prática docente com as crianças e quais as estratégias didáticas utilizadas na abordagem de conteúdos e questões relacionadas com temáticas da diferença. Tentamos estabelecer relações entre as ações narradas pelas professoras nas entrevistas com as observações realizadas em sala de aula, e ainda com os enunciados e marcas evidenciados no tópico anterior.

Na segunda série de enunciados, o foco será nos discursos e ações mobilizadas ao se tratar de questões relacionadas à diferença na relação com as crianças, e na mediação das relações que as crianças estabelecem entre si.

Como a prática docente se estende a várias situações e espaços, delimitamos como tempo-espaço de análise a rotina compartilhada com as crianças, especificamente a rotina e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para Barbosa:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Ainda de acordo com a autora, nas creches e pré-escolas sempre há a presença de uma rotina de trabalho, sendo muitas vezes normas ditadas pelo próprio sistema de ensino, ou por técnicos ou supervisores e diretores. Nos CMEI's de Caruaru, campo empírico de nossa pesquisa, há um modelo de rotina chamado de fluxograma que é utilizado com pequenas

variações oriundas das diferenças etárias das crianças. Como discutiremos nos subtópicos a seguir, essa rotinização do cotidiano das turmas de Educação Infantil impacta de maneira incisiva no trabalho com a diferença. Vale diferenciar os conceitos de rotina e de cotidiano, tal como os tomamos como tempo e espaço para apreender a abordagem e os enunciados da diferença na prática docente na Educação Infantil.

Para definir em linhas gerais essa distinção, utilizamos os estudos de Barbosa sobre as rotinas na Educação Infantil. De acordo com a autora, “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37). Estariam, pois, relacionados às rotinas, atividades como dormir, estudar, comer, trabalhar etc., e seriam essas atividades reguladas por costumes e rituais, que sendo repetidos diariamente, tornam-se ações automatizadas.

Já em relação ao cotidiano, baseada em Henry Lefebvre, a autora compreende que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...]. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 37).

A partir das distinções realizadas por Barbosa, podemos perceber em nossas observações em sala de aula, como a rotina apresenta centralidade na organização da prática docente, o que corrobora com os estudos realizados pela autora. Uma centralidade que faz do cotidiano uma repetição de ações, uma rotinização do tempo sem muito espaço para a afirmação da diferença e suas emergências, como veremos especialmente na segunda série de enunciados analisados nesse subtópico.

#### 4.2.1 O lugar da diferença na prática docente

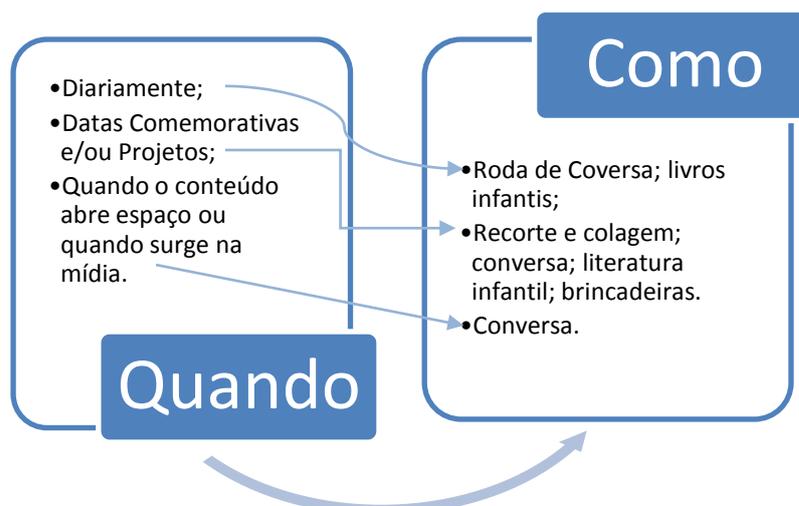
A seleção e organização de conteúdos a serem ensinados é um dos grandes dilemas da prática docente. De várias fontes e lugares institucionais advém uma série de prescrições sobre essa questão. O currículo tem sido um dos territórios mais contestados na educação, e a figura docente ganha centralidade na sua materialização. Professores e professoras tomam decisões variadas a partir das prescrições legais e das estruturas curriculares propostas por

cada rede e cada escola. Uns optam pela tentativa de seguir ao máximo as prescrições que norteiam seu local de trabalho; outros tomam como referência o currículo proposto, no entanto seguem apenas o mínimo; e ainda há outros que optam por seguir o que é proposto, mas com algumas transgressões que partem de suas visões de educação e de prática docente.

A diferença é uma das temáticas que em maior ou menor grau se encontra nas prescrições que deveriam nortear os currículos desenvolvidos nas escolas. Nosso foco nesse trabalho não foi analisar o lugar da diferença nos currículos da Educação Infantil, mas apreender como as professoras trabalham as questões relacionadas à diferença com as crianças. Como organizam suas práticas docentes no sentido de atender essa que é uma demanda não apenas apresentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, mas é também uma demanda social, posto que as crianças também sejam atravessadas pela diferença.

À vista disso, nesta série de enunciados, buscaremos identificar qual o lugar da diferença na prática docente, seja através da fala das professoras, seja a partir das observações realizadas em campo. Apresentamos a figura 5, como uma tentativa de sintetizar enunciados que trouxeram certa continuidade em relação aos momentos delimitados para o trabalho com a diferença na prática docente e como esse trabalho vem sendo desenvolvido.

**FIGURA 5 – O LUGAR DA DIFERENÇA NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**



Fonte: Organizada a partir dos dados das entrevistas e observações.

Remontando à sua expansão baseada no assistencialismo às famílias de baixa renda e a premissas moralizadoras e higienizadoras, a Educação Infantil ainda mantém certas

preocupações relacionadas às suas características iniciais. Como por exemplo, uma atenção especial quanto à produção de bons hábitos nas crianças, sejam eles em relação à higiene pessoal, ao comportamento em grupo, a hábitos na alimentação etc.. A partir dessas preocupações, observamos o trabalho com a diferença ganhar a dimensão de um trabalho que é realizado diariamente, apresentando como diferença os diversos tipos de comportamento das crianças, as formas como se apresentam no CMEI, e quanto a aspectos relacionados à higiene pessoal, como aparece na fala da professora Dilma:

*“Diariamente, né? ... De... apelidos, é... agressão física, é uma coisa que eu acho que deveria ser bem trabalhada, seria até um tema bom pra se trabalhar, um TCC ou um mestrado, porque tá cada vez mais a agressão, o preconceito contra a cor, contra a criança que ela vem sujinha as vezes, que ela não toma banho, ou toma banho mas não vem, mas vamos saber o porquê assim né, mas não. Assim, é trabalhado diariamente, todos os dias, a partir do momento que eles chegam, um que tá limpinho e outro que não tá limpinho aquele lá já vai dizer “Eita tia, oh fulano não veio limpo não, é um porquinho”, não ninguém é porco, ninguém é animal, “Por que você não tomou banho?”. “Ah, porque não teve tempo, porque minha mãe, quando eu acordei minha mãe me trouxe rápido, não deu tempo tomar banho”, tem que fazer aquela pesquisazinha pra não tá ofendendo a criança, eu acho que isso marca, né? Se tiver sempre batendo na tecla, se deixar que os outros... fiquem apelidando a criança por conta de uma coisa ou outra, é diariamente, o dia todo, até a hora, eu passo oito horas aqui, trabalho o dia todo, na mesma turma, de manhã e de tarde, **a gente que tem mostrar os hábitos, os bons hábitos, seja qual for.**” (DILMA, questão 1, bloco 3, 1ª entrevista, grifos nossos).*

Para Dilma, o mais importante é conversar com as crianças para conhecer melhor com quem se trabalha, também a mediação das relações, fazendo com que se respeitem e que as diferenças quanto às experiências familiares das crianças, suas dificuldades socioeconômicas e suas diferenças no lidar com o corpo, não se tornem foco de discriminação entre as elas. Vemos também a preocupação com a aprendizagem de bons hábitos pelas crianças. Para tentar responder adequadamente aos interesses e às necessidades individuais e do grupo, em algumas situações percebemos também uma preocupação em conhecer a vida familiar das crianças. A própria professora Dilma expõe essa questão, afirmando que:

*“Eu acho que o momento que é mais demonstrado é na oração, que a gente faz todos os dias no pátio, junta todas as crianças do CMEI, faz a oração, na rotina quando eles chegam, **na acolhida, né? Eles chegam e vão falando o que aconteceu em casa...** como era que tava, as vezes eles chega tristes, num momento que a gente procura trabalhar com o social e na atividade também.” (DILMA, questão 4, bloco 3, 1ª entrevista, grifos nossos).*

Outra professora também aponta a preocupação em saber da vida familiar das crianças, ao afirmar que:

*“[...] Então na minha sala de aula eu fiz algumas carinhas trabalhando a questão de sentimentos, raiva, vergonha, felicidade, tristeza, dúvida, e eu sempre gosto de conversar com eles, trago todos, sentamos em círculo, porque eu acho que não funciona aquela coisa afastada, tento fazer meio que mãe, no colo mesmo, acolher, então eu sentei em círculo com eles e começamos a conversar, cantamos uma música, e aí eu **perguntei como tinha sido a noite deles, como tinha sido em casa quando chegaram**, então começaram a conversar [...]”* (ELIS, PO, questão 3, bloco 3, 1ª entrevista, grifos nossos).

*“Bom, como eu já tinha te falado em outras vezes, né, **essas questões são trabalhadas diariamente** [...]”* (ELIS, PO, questão 1, 2ª entrevista, grifos nossos).

Nesse contexto, o trabalho com a diferença, segundo as professoras, é o trabalho relacionado à socialização das crianças e aprendizagens de determinadas formas de ser e de se comportar em sociedade, sendo um trabalho realizado diariamente através de conversas com as crianças. As falas das professoras analisadas também denotam um trabalho que não se faz através de planejamento e seleção de materiais, mas de forma espontânea à medida que surgem situações entre as crianças que possam ser resolvidas através de um discurso do respeito ao colega. Ou seja, as temáticas relacionadas à diferença não aparecem como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula de forma sistematizada.

Em relação à diferença como tema a ser trabalhado diariamente, a professor Olga traz outro aspecto, o de que além de ser um conteúdo que se trabalha diariamente, é também algo que permeia o dia a dia das crianças. Para a professora:

*“[...] isso é **uma coisa que é do dia a dia**, essa questão da diferença, quando você menino e menina já é uma diferença, então eles já se percebem assim, então porque não partir daí pra dar segmento as outras diferenças, né, porque trazer uma coisa tão longe pra trabalhar uma coisa que tá no dia a dia, que tá em todo canto, que ele vai pro hospital, ele vai no mercado tem lá banheiro feminino banheiro masculino, e hoje já tem o banheiro do portador de deficiência, então, olhe aí a diferença sendo estampada, a gente ver até os carrinhos, outro dia eu fui no Açaí, eu achei tão interessante porque a minha filha foi quem notou, eu nunca tinha percebido que tem um carrinho, que parece um cestinho, com umas rodinhas, ela pensou que era de criança, e ela pegou, dentro do mercado a gente encontrou uma pessoa que era uma ananzinha, aí eu entendi que aquele carrinho, era praquela pessoa, eu não tinha percebido ainda, e ela pegou saiu empurrando e quando foi na frente a gente encontrou, mas aí a gente percebe que nos locais já estão se adequando e aí essas informações tão ficando... e eles já trazem essas informações também. Tem sido assim, **a conversa**, tentar aproximar da realidade, são muito pequenos, então é tudo muito do dia a dia pra poder tá introduzindo na*

*sala de aula, eu vejo isso assim, dentro de um contexto (OLGA, PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos).*

Observamos também na fala da professora a conversa como estratégia central nesse trabalho diário com a diferença. Porém, essa mesma professora também traz outras experiências relacionadas com as temáticas que envolvem a diferença e a utilização de outros recursos como livros da literatura infantil, demonstrando uma abordagem um pouco mais sistematizada do tema:

*‘Tem vários, muitas vezes a gente pega até os próprios livros paradidáticos de historinha que trazem isso, **um livro que eu li foi O Homem Não Chora**, é, então é assim, a gente traz uma história, aí sai abordando com eles, por que é que não pode chorar, né, aí tem deles que “não, porque homem tem que ser machão”, tem, vai depender muito da postura do que tem em casa, então tem livro que a gente traz mesmo pra provocar, situações onde eles, e eu gosto muito de historinha, então eu trago as histórias, pra a partir delas ir trabalhando isso. **Outro livro** que a gente trabalhou e que aí não aparecia a figura da mãe, e foi proposital, a gente trabalhou com **O Nó do Afeto**, não sei tu conhece, é uma história que fala do pai que trabalha o dia todo, e que não vê o filho, que a noite quando ele chega o filho tá dormindo, então são situações que a gente coloca, a necessidade do trabalho do pai, mas a ausência desse pai enquanto o afeto, o carinho, então que forma esse pai podia dizer ao filho que tava vendo ele, que tava dando beijo a noite, fazia o nó no lençolzinho, então tudo isso, são histórias que a gente traz pra provocar e aí, só você vendo a interpretação deles, os desenhos, aí você carrega tudo o que você quiser, no momento do conto, no momento da história é o feedback pra você trabalhar.’ (OLGA, PNO, questão 2, bloco 3, grifos nossos).*

Nas duas experiências citadas acima, vemos a professora utilizar histórias infantis para problematizar questões de gênero, onde há um questionamento dos papéis determinados socialmente para homens e mulheres, especialmente a questão da masculinidade. A professora já questiona junto às crianças o choro masculino, e o papel do pai quanto a afetividade na relação com o filho, afetividade que geralmente é cobrada mais da figura feminina.

Outra estratégia utilizada, além da conversa e do uso de livros infantis, é a confecção de cartazes junto com as crianças, através de recorte de figuras e fotos em revistas e livros que são coladas em cartolinas ou papel quarenta.

*“Eu procurar levar **cartazes, assim revistas**, mostrando o... a... o real mesmo, mostrando... fatos reais, eu tenho os livrinhos de histórias de conto, mas a gente mostra o real mesmo, **a imagem real, fotos, figuras e...**” (DILMA, PO, questão 3, bloco 3, 1ª entrevista, grifos nossos.).*

*“[...] a gente faz recorte, a gente mostra as famílias, a gente faz cartazes, a gente, eu fiz cartazes, a gente pegou revistas, recortava vários exemplos de família, de pessoas com cor ou não, negro, branco, índio, sabe?[...]” (ZILDA, PNO, questão 1, bloco 3, grifos nossos.).*

A utilização de recortes de figuras e fotos para compor os cartazes esteve presente na fala de várias professoras, além das que citamos acima. Também observamos essa atividade em sala de aula, quando da nossa estadia em campo na fase de observação, como podemos exemplificar na imagem abaixo, capturada quando do trabalho sobre o projeto que dizia respeito à temática da diferença ao qual retornaremos mais adiante.

### **IMAGEM 2 – CARTAZ CONSTRUÍDO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS DIFERENÇAS**



FONTE: Imagem capturada em sala de aula, autorizada pela professora.

Percebe-se no cartaz construído pela professora Elis e as crianças da sua turma, a presença do enunciado “somos todos iguais” sobre o qual discutíamos na seção anterior. As professoras alegam utilizar esse recurso por trazer imagens tornando o trabalho mais fácil com as crianças. Acreditamos que as imagens de fato podem trazer um atrativo para as crianças,

além de elas participarem da construção do cartaz escolhendo as fotos que ali serão coladas. A questão que podemos colocar é se as imagens são problematizadas, se as crianças têm espaço para expor suas ideias acerca das mesmas, falando sobre suas escolhas e o que acham das figuras. Colocamos essa questão, porque na observação que realizamos no dia da montagem do cartaz que aparece na imagem 2, não houve problematização ou roda de conversa sobre as fotos. Mesmo que a professora crie espaço e colabore com as crianças na organização e extensão de suas aprendizagens acerca dessa temática, a atividade foi realizada sem espaço para discussões entre as crianças e a professora.

Além de aparecer como trabalho diário, a abordagem das temáticas aparece também tendo lugar na relação com conteúdos dos eixos trabalhados na proposta curricular, onde as professoras afirmam ter conteúdos que oferecem uma facilidade ou que “dão para encaixar” questões relacionadas com a diferença.

*“Assim, **quando o conteúdo, é, ele é, em si né, oferece uma facilidade, por exemplo você está trabalhando o corpo, então ali eu já posso inserir a questão da cor de pele né, do cabelo, do jeitinho, vamos fazer o autorretrato, cada uma faz, ou então uma foto sua, aquela questão, vai depender assim, dos conteúdos do cotidiano mesmo, nessa questão da, que eu fiz da literatura, né, a gente fez uma semana inteira, até de, **trabalhando os livros infantis**, e como hoje o município ele oferece um cronograma, assim a gente trabalha com uma temática pra cada semana, aí cada semana é em cima de uma história, só que dentro daquela história da semana, a gente pode ir é, atribuir outros textos que tem aquele mesmo contexto, então quando se trabalha o corpo, a semana que era o corpo, então eu trouxe essa atividade de literatura e outras.”** (PENHA, PNO, questão 2, bloco 3, grifos nossos).*

*“A gente trabalha os conteúdos, a gente tem ummm... A secretária (sic) da educação, ela é... entrega a gente no começo do semestre uns textos, então **dentro daqueles textos a gente tem que desenvolver os nossos conteúdos, aí tem uns que dá pra trabalhar muito bem essas histórias assim, das diferenças.**”* (CORA, PNO, questão 2, bloco 3, grifos nossos).

Mesmo constatando uma tentativa de realizar experiências de aprendizagens múltiplas com as crianças por meio da realização de trabalhos com pinturas, desenhos, colagens etc., também percebermos certa insegurança das professoras em narrar situações de trabalho com temáticas que envolvam as diferenças. Diante de questões relacionadas a essas vivências, muitas vezes elas acabavam citando apenas conteúdos que podem proporcionar uma relação com a diferença, em vez das práticas vivenciadas.

A professora Penha até coloca alguns exemplos, como o trabalho com o corpo humano. Já a professora Cora demonstra mais hesitação para dar exemplos, inclusive sua fala

é permeada por pausas, colocando que há alguns textos propostos pela Secretaria de Educação através dos quais daria para trabalhar o que a professora chama “essas histórias assim, das diferenças”.

Essa insegurança para expor e trazer detalhes sobre a realização de aulas ou desenvolvimento de projetos com as crianças esteve presente em diversas entrevistas, onde depois de muito insistir conseguíamos respostas vagas ou lacônicas sobre a atuação das professoras frente à temática da diferença. Mesmo muitas afirmando trabalhar com essas questões, quando indagávamos sobre detalhes do trabalho ou algum episódio marcante com as crianças, as professoras acabam se remetendo a outras questões ou outros conteúdos voltados especialmente para a socialização das crianças em sala de aula.

Como a preocupação com a socialização das crianças, a moralização e o desenvolvimento de condutas consideradas normais dentro de uma ideia de infância escolarizada sempre esteve muito presente na Educação Infantil, desde o princípio de sua implantação. Vemos esse aspecto ainda ser colocado com muita ênfase nas preocupações das professoras ao enunciar suas práticas docentes, muitas delas associando esse trabalho com trabalhar a diferença, tendo em vista que buscam desenvolver nas crianças a noção de respeito ao Outro.

A influência da mídia no trabalho das professoras, promovendo a inserção da temática na sala de aula com as crianças, aparece na fala da professora Ana, quando a mesma relata que:

*“É, eu procuro muito às vezes botar em planejamento, dependendo da, daquela questão, que tá sendo visto no momento, né? Eu, eu faço um planejamento, porque você tem um planejamento anual, mas dentro daquele planejamento anual, ele tá jogado o assunto pra você lidar com isso, com questão de raça, questão de, de financeira, a moradia, tudo isso já é, já faz parte do planejamento, mas **eu procuro colocar no momento em que... por exemplo... teve um problema, ã, que eles viram na televisão, uma pessoa, foi xingada de macaco porque era negro, eu procuro naquele momento usar aquilo ali, aí eu coloco no meu planejamento da semana, porque tá bem na, porque como eles são pequenos, são mais pequenos, então é naquele momento que tá na cabeça deles... aquele momento que apareceu pra todo mundo comentar, então eles veem com esse comentário em sala de aula, eu já me coloco nesse momento.**” (ANA, PO, questão 2, bloco 3, 1ª entrevista, grifos nossos).*

No relato da professora vemos que ela coloca a temática “às vezes” no planejamento, sendo que essa inserção depende da temática estar em evidência na televisão, causando curiosidade nas crianças, aí sim, ela afirma colocar no planejamento da semana. Do contrário, essa é uma das professoras que afirma realizar esse trabalho diariamente.

Projeto e datas comemorativas também estiveram presentes como possibilidades da inserção de temas sobre a diferença no cotidiano das crianças, vejamos como:

*“[...]Que trabalha diferença, na parte do folclore que tem as lendas folclóricas, o Saci Pererê, a Iara, a gente trabalha também sobre a diferença de raça, tem...na festas juninas que a gente trabalha também, porque as vezes eles discriminam a criança que é da cidade e a criança que é do sítio, da zona rural, né, eles discriminam e a gente trabalha que não existe isso, independente da onde mora o ser humano ele é normal, na, no período do dia das mães, do dia dos pais, a gente trabalha formando aquela...jogral da família, desenhe sua família, pra que eles notem as diferençazinhas (Pesquisadora: Vocês trabalharam o dia do índio?) O dia do índio a gente trabalhou, mas foi bem basicozinho, não nos aprofundou não (Pesquisadora: Como foi? Foi um dia diferente?) **Dia do índio foi, a gente trabalhou...só mais assim o lo..., a imagem deles conhecer o índio, tem uma, uns cd's aqui da historinha, do Caipora, do índio, e, teve umas apresentações de, de...atividades feito manuais, feito por eles, pra que eles entendessem, onde o índio vive, as comidas, roupa, o estilo de vida dos índios, mas a gente não aprofundou muito em relação a diferença deles não (Pesquisadora: E em relação ao folclore que você falou, em que sentido vocês trabalharam essas questões, na semana do folclore, como foi isso?) A gente trabalhou mais a dife..., eu trabalhei mais né, a diferença de cor e de raça, porque tem várias lendas, e nas lendas a gente tem o Negrinho do Pastoreio, tem o Saci, tem a Iara, e a gente trabalha, é, mostrando a eles, são lendas, mas são imagens de pessoas, né...e pra eles é bicho, não é bicho, a Cuca é um animal, mas os outros são lendas de pessoas, a gente foi contando a história, a historinha que é o padre que casou, namorou com uma moça e não deu certo virou lobisomem, aquela historinha fantasia, mas não deixando de retratar que...existe as diferençazinhas raciais, a gente aproveitou associa uma coisa a outra, né?”** (DILMA, PO, questão 3, 2ª Entrevista, grifos nossos).*

Esses discursos revelam que as professoras tomam e percebem as datas comemorativas como tempo/espço de conexão mais direta para trabalhar a questão da diferença e veem nessa conexão um tempo de aprendizagem e desenvolvimento das questões. De acordo com os enunciados que a professora faz emergir de suas experiências com a abordagem da diferença em sala de aula, pode-se perceber como central a folclorização da diferença como estratégia discursiva no trato com a diferença a partir de datas comemorativas, especialmente no que se refere à temática étnico-racial, tanto na questão indígena como na questão relacionada à negritude. Vejamos outro enunciado sobre isso:

*“O dia do índio, tem o dia dos escravos da libertação dos escravos, a gente coloca bem né, foi quando a gente, foi o período que eu coloquei mais, né, quando, daí eu vou explicar toda aquela história pra eles do início enfeitando bem, os escravos que viviam nas fazendas que vinha de fora da África, aí foi nesse período que eu trabalhei mais e sempre assim, mostrando às vezes eu, eu*

*também trouxe, trouxe nessa época eu trouxe um filme que eles assistiram sobre os escravos em desenho animado[...]*” (ANA, PO, questão 3, 2ª entrevista).

Essa proposta de abordagem a partir de datas comemorativas e com forte apelo a questões folclóricas ou de maneira “enfeitada” como coloca a professora Ana, é questionada por Santomé, quando ele trata dos currículos turísticos relacionados ao trabalho com as diferenças. Os enunciados das professoras nos remetem ao que o autor chama de atitude de trivialização de temáticas relacionadas à diferença:

[...] Ou seja, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. Estudando, por exemplo, seus aspectos mais de estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc. (SANTOMÉ, 2009, p. 173).

A abordagem da diferença através da trivialização ainda incorre no perigo de reforçar estereótipos e não colocar a diferença tratada de forma positiva, proporcionando experiências que possam ir além do folclore e de formas “enfeitadas” de colocar essas questões para as crianças. Talvez fosse preciso desenvolver abordagens da diferença que levassem em conta professoras e crianças, como sujeitos da experiência e não sujeitos da apropriação, pois,

O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo o que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida (LARROSA, 1999, p. 197).

A partir deste contexto, o encontro com o Outro proporcionaria que nossas imagens sobre ele fossem problematizadas, revisitadas e transformadas, abrindo espaço para encontros que indagassem nossas certezas e possibilitassem experiências que surpreendessem e ampliassem nossos saberes tão limitados sobre o Outro.

Como colocamos no nosso capítulo metodológico, ao chegarmos em campo, um dos dados que chamou atenção foi a definição pela Secretaria de Educação de temas a serem trabalhados em cada unidade didática (ou bimestre). No período que estaríamos em campo seria justamente o período proposto para a vivência do tema: “Respeito às diferenças e valorização da diversidade”, o que nos levou a investigar como teria sido essa vivência nos CMEI’s da rede. Conversamos com professoras de todos os CMEI’s que atendiam crianças de quatro e cinco anos, perfazendo um total de doze CMEI’s, dos quais, dois foram observados no decorrer da última unidade didática.

Dentre os doze CMEI's, constatamos através das entrevistas e observação (em dois deles) que cinco afirmaram ter vivenciado atividades relacionadas ao tema, dois colocaram que o tema foi abordado no desfile cívico do dia sete de setembro, e cinco afirmaram não ter realizado atividades relacionadas ao tema e que essa é uma temática já contemplada no dia a dia das crianças.

Entre os CMEI's que vivenciaram atividades alusivas ao projeto, um deles organizou um projeto mais sistematizado, sendo que optou por vivenciá-lo atrelado ao tema do bimestre anterior: "Um mundo de todos para todos". Assim sendo, foram ressaltadas as diferenças entre os povos dos cinco continentes, sendo que cada professora ficou responsável para desenvolver o trabalho com um dos continentes, seus povos, costumes etc.. A dificuldade com esse tipo de estratégia é que coloca a diferença territorializada e generalizada, tendo em vista que em cada continente habitam inúmeros povos, cada um com suas diferenças relacionadas a outros grupos e com suas diferenças internas a cada grupo. Também incorre no risco de tratar a diferença como uma questão turística, como já colocamos anteriormente, ou ainda em termos de diversidade. Bhabha chama atenção para a questão do discurso da diversidade ressaltando que:

A diversidade cultural é também a apresentação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (BHABHA, 1998, p. 63)

A opção pela abordagem da diferença partindo de um currículo turístico baseado na diversidade incorre justamente no risco de essencializar as culturas, mantendo-as num enquadramento de uma identidade coletiva única, como ressalta Bhabha. O que além de homogeneizar as culturas, muitas vezes as coloca numa redoma histórica onde não há movimento, não há processos de hibridização ou alteração ao longo dos anos. E nesses termos, se reforçam estereótipos e se enuncia uma identidade cultural parada no tempo. Como exemplo dessa estratégia podemos citar a forma como as culturas indígenas ainda são abordadas nas escolas, passando a imagem do indígena "selvagem" que mora em ocas nas florestas. Assim, deixa-se de lado a multiplicidade de formas de vida de diversos povos indígenas, além da hibridização cultural que esses povos vivenciam desde a invasão dos portugueses.

No CMEI Cecília Meireles, acompanhamos as atividades que foram realizadas alusivas ao tema da quarta unidade. Foram realizadas duas atividades: uma atividade na folha

e a construção do cartaz com recorte e colagem que já mostramos na imagem 2. A primeira atividade realizada foi a apresentação do cartaz confeccionado pela professora (Imagem 1 da seção anterior) e a realização da atividade na folha, conforme imagem 3.

### IMAGEM 3 – ATIVIDADE REALIZADA PELAS CRIANÇAS<sup>31</sup>



FONTE: Imagem captura em sala de aula com autorização da professora e das crianças.

No momento da realização da atividade retratada na imagem 3, estávamos em observação no outro CMEI, portanto não temos detalhes de como a professora conversou com as crianças e apresentou o tema e a atividade. Mas podemos observar que aparecem na figura colorida pelas crianças duas categorias relacionadas à diferença de forma mais nítida: raça e deficiência.<sup>32</sup> Podemos até colocar outra que aparece na imagem que seria a criança acima do peso, no entanto, não podemos afirmar que a professora tenha feito essa leitura com as crianças.

A outra atividade foi a construção do cartaz onde as crianças escolheram imagens de pessoas em livros e revistas e montaram o cartaz intitulado “Respeito às diferenças... somos todos iguais”, conforme imagem 2. No momento que a professora desenvolveu a atividade estávamos em sala:

<sup>31</sup> Colocamos tarjas no cabeçalho das atividades para preservar a identificação do CMEI e das crianças.

<sup>32</sup> Utilizamos esse termo por ter sido o mais utilizado entre as professoras, mas sabemos que há vários termos e toda uma discussão teórica e política quanto a essa questão, inclusive de questionamento ao uso do termo “deficiente”.

*Quando cheguei à sala de aula, a professora estava decorando a sala para o Natal. As crianças estavam nas mesinhas folheando revistas e conversando entre si. Após terminar de colar a decoração, a professora senta no chão com as crianças fazendo uma roda de conversa. Inicia a conversa falando sobre o comportamento das crianças no dia anterior (a professora tinha faltado), afirmando que tinha ficado triste de saber que elas não tinham se comportado bem, as crianças pedem desculpa e a professora aceita as desculpas, mas afirma que elas precisam também pedir desculpas à tia S. que é a auxiliar que tinha ficado com as crianças no dia anterior. Desculpas pedidas, desculpas aceitas e a conversa continua. A professora diz para as crianças: “Agora vamos viajar, quem gosta de viajar?”. As crianças respondem empolgadas: “EU!”. A professora continua: “Agora nós vamos viajar na imaginação. Eu vou apresentar para vocês duas amigas.”. E a professora mostra para as crianças duas bonecas (uma boneca negra e uma boneca branca), e começa a contar uma história sobre a Menina bonita do laço de fita e sua amiga Bia que não gostava de ser branca e queria ser negra como a “Menina bonita do laço de fita”. A professora adaptou a história do livro da Ana Maria Machado, colocando a personagem Bia que não aparece no livro, e também acrescentou na história colocando outra personagem a Cristina, que seria uma menina que não pode andar (No decorrer da história, a professora para algumas vezes para reclamar com as crianças para que sentem direito ou porem de conversar.) Em uma das falas da história que a professora via contanto, a mãe “Vocês são lindas da forma que são, não importa se é branco, não importa se é negro, não importa se é índio, não importa se você é baixo, se você é alto, se você é magro, se você é gordo, se você tem cabelo grande, se você tem cabelo pequeno, se seu cabelo é bem lisinho, ou se seu cabelo é enroladinho, não importa, não importa se você anda, não importa se você fala, não importa se você é surdo, não importa se você enxerga, todo mundo é especial da forma que é, cada pessoa é única.”. E a professora prossegue, dizendo que todo mundo é igual, falando que cada um é bonito do jeito que é, e fala sobre a chegada dos índios no Brasil, afirmando que quando os brancos chegaram ao Brasil se apaixonaram pelos índios e nasceram pessoas de cores diferentes, depois fala um pouco sobre a chagada dos negros no Brasil da escravidão e de como a princesa Isabel que é muito bondosa ficou triste com as pessoas negras que ela achava linda e escreveu uma carta que virou documento e que libertava os negros da escravidão. [...] (Nota de campo do dia 05 de novembro de 2013, CMEI Cecília Meireles, Pré I, Turma da professora Elis, grifos demonstrando ênfase na voz da professora).*

Tal episódio revela que embora tenha sido possível realizar atividades que permitiram às crianças explorar a temática, constata-se que essa forma de apreensão rápida da questão acaba por minimizar as possíveis conexões que as crianças poderiam estabelecer entre as suas experiências e as experiências dos outros, a partir do envolvimento em diálogos que lhes permitissem discutir ideias e confrontar pontos de vistas diversos sobre a mesma realidade, o que abriria caminhos mais eficazes para a partilha de significados.

Nessa perspectiva, de um trabalho pontual, a possibilidade de que a diferença possa ser vivenciada como experiência pelas crianças pode ser minimizada, pois a experiência do encontro com o Outro em momentos estanques pode produzir efeito contrário ao planejado, apenas reforçando um saber sobre o Outro baseado em estereótipos utilizados com *status* de saber verdadeiro. Como receber o Outro como experiência que interroge nossas certezas e nos leve a pensar diferentemente do que pensamos?

Talvez, para responder ao outro seja necessário repensar-se e desentender-se de si mesmo, se tenha de distanciar-se de nossos deuses, de “nossa” Consciência Humanitária (de nossos símbolos e de nossos significados), se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como o fazemos. Talvez, para sentir o Outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras – que não são necessariamente conceitos – reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado (PLACER, 2011, p. 89).

Talvez para encontrar o Outro e termos a possibilidade de mudarmos nosso jeito de olhá-lo, e fazer do encontro experiência, tenhamos que criar possibilidade de o encontro com a diferença possa produzir uma multiplicidade de formas de olhar o Outro e de nos olharmos. Pois “A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar” (SILVA, 2002, p. 66). E para promover multiplicidade um dos caminhos possíveis seja promover a diferença como experiência.

Entre os temas citados na realização de atividades relacionadas ao tema da quarta unidade, a questão étnico-racial apareceu com maior evidência nas atividades. As professoras colocaram mais ênfase nessa temática e várias citaram a utilização do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, como recurso pedagógico.

Dentre os CMEI’s que não trabalharam atividades alusivas à temática da quarta unidade didática, um realizou um projeto referente ao Dia da Consciência Negra, como vemos na fala da professora Anita:

*“Nós acabamos de vivenciar agora em dezembro um projeto, o projeto Consciência Negra, esse projeto foi muito bom, eu gostei tanto que no próximo ano eu vou repetir ele, só que de forma mais abrangente. Porque nós fizemos de início uma sondagem, espalhamos bonecos, isso trabalhando, no caso, a diversidade racial, a cor deles, nós espalhamos bonecos de todas as cores, e pedimos que cada um fosse lá e escolhesse o boneco, assim, que mais você se identifica, e o que eu achei interessante foi que uma menina, que ela é negra, ela*

*pegou um boneco branco, e perguntei “Por que você escolheu esse?”. Aí ela disse, “porque eu queria ser dessa cor”, e eu disse mais a sua cor é tão linda, sua mãe é de que cor? Ela disse “da minha cor”. E seu pai? “Da minha cor.” Sua vó? “Da minha cor”. Então ela viu que a família toda era daquela cor, e eu disse e se você fosse branca, não ia ser diferente? Aí ela ficou assim, e pensou, aí nós trabalhamos, e aí isso ficou uma interrogação na cabecinha dela. Aí nós trabalhamos durante toda uma semana, trabalhamos a dramatização da história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, então, ela assim, gostou muito da história, e depois nós confeccionamos a boneca, “A menina bonita do laço de fita” foi o fantoche, no outro dia, nós já trabalhamos a história “O menino marrom” de Ziraldo, aí fizemos o bonequinho com barro, aí dentro de todas as atividades, trabalhando assim todos os dias essa questão da cor, no último, no último dia, vamos dizer assim, no decorrer das atividades ela disse que gostava muito da cor dela, aí veja, ela tinha um conceito no início do projeto e no final, ela terminou, assim, nós falamos tanto da cor, do que trouxe a cultura negra, então, que ela passou a dizer assim, eu gosto da minha cor, né? Passou a se auto-avaliar, então ela se reconheceu como bonita, como os demais colegas.” (ANITA, PNO, questão 1, bloco 3).*

Neste relato da professora Anita, podemos perceber um tempo/espço mais amplo, que por meio da vivência de diversas atividades perspectivadas pela experiência relacional através da partilha, pode estar promovendo um exercício mais complexo de identificar-se e outorgar-se que não se limitou apenas ao recorte e à colagem na construção de um cartaz. Outro fator que chama atenção foi a experiência trazida pelo projeto para a criança que não gostava da cor da sua pele, e através do projeto e das atividades desenvolvidas pela professora houve uma mudança na forma de se identificar da criança. Essa situação vivenciada pela professora e pela criança negra não é incomum, pois

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 82-83).

Não é à toa que os Movimentos Negros no Brasil têm lutado pela inserção no currículo de conteúdos acerca da história dos povos africanos e dos afrodescendentes brasileiros. Aliás, a promulgação da Lei 10.639 que coloca esses conteúdos como obrigatórios e as ações dos Movimentos Negros pode ser uma explicação para a categoria raça ter aparecido com maior ênfase tanto nos enunciados das professoras ao indicarem marcas da diferença, quanto na enunciação das experiências em sala de aula.

Embora tenham aparecido algumas experiências, no que se refere a atividades, discutindo questões étnico-raciais, podemos observar que elas aparecem ainda de forma muito

insipiente nos trabalhos desenvolvidos, bem como as questões relacionadas a outras diferenças, como gênero, classe, geração, etc.. Nos chama atenção para o fato de que mesmo tendo leis como a Lei 10.639 que foi modificada através da Lei 11. 465, além de diretrizes e no caso da rede pesquisada tivemos também a proposta da própria Secretaria de Educação do município ao propor um tema para que se desenvolva projetos acerca da diferença, ainda tenhamos uma presença tão restrita de atividades e discussões sobre a temática junto às crianças da Educação Infantil. Tendo em vista, que de doze CMEI's pesquisados apenas cinco desenvolveram alguma atividade relacionada com a temática em sala de aula.

Assim, olhando para o tempo/espaço atribuído na materialização dessas questões, percebe-se que ainda é minoritário o espaço perspectivado para criação de diálogos que possibilitem as crianças apreenderem essas questões do seu ponto de vista.

Na relação com as crianças, a emergência de questões concernentes a diferença pode ser promovida pela Secretaria de Educação, como foi o caso da proposta do tema “Respeito às diferenças e valorização da diversidade”; pode também ser promovida pela gestão e professoras, como foi o caso da experiência narrada pela professora Anita no projeto sobre a Consciência Negra; por fim, pode também ser promovida pelas crianças, nas suas relações com a sociedade e nas relações entre seus pares. Essa última possibilidade também foi alvo do nosso olhar nas observações e de questionamentos nas nossas entrevistas, é sobre esse aspecto que trataremos no próximo subtópico.

#### 4.2.2 Enunciados da experiência: lidando com a diferença na relação com as crianças

Neste subtópico daremos ênfase a situações que coloquem em evidência experiências vivenciadas entre as crianças relacionadas à diferença e como se deu a mediação das professoras diante das situações na busca por apreendermos quais os enunciados que são colocados em ação nessas circunstâncias.

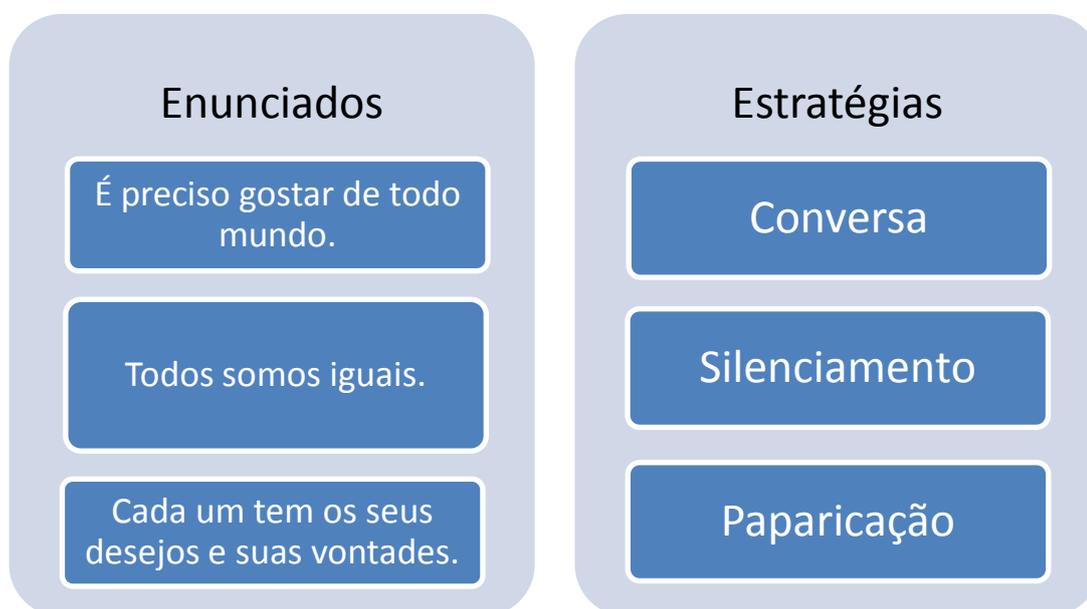
De acordo com as pesquisas desenvolvidas pelo pesquisador Corsaro (2011, p. 182-183), “[...] conflitos verbais são características comuns nas culturas infantis. [...] Em minha pesquisa em pré-escolas dos Estados Unidos e da Itália, descobri que as relações sociais e de amizade das crianças estão incorporadas às práticas discursivas diárias [...]”. O autor chama

atenção, a partir de suas investigações, para o fato de que faz parte das culturas de pares<sup>33</sup> das crianças o conflito e as discussões verbais especialmente nos momentos de brincadeira.

Para o autor, os conflitos contribuem para que as crianças fortaleçam a organização social, afirmação dos valores de grupo e desenvolvimento individual, além do que “Os conflitos também contribuem para a complexidade estrutural e para a diferenciação das culturas de pares. Os processos de diferenciação por gênero, etnia e *status* emergem nas culturas de pares das crianças pequenas” (CORSARO, 2011, p. 213).

A partir da maneira como as crianças expõem, em sala de aula, através dos conflitos nas suas culturas de pares, suas formas de diferenciação e também como reinterpretam as formas como os adultos produzem diferenciações, analisamos quais os enunciados e as estratégias que as professoras colocam em ação nessas circunstâncias. Na figura 4, elencamos os enunciados recorrentes e estratégias utilizadas pelas professoras para lidarem com a diferença que irrompe na rotina através das relações que as crianças estabelecem entre si, especialmente através das culturas de pares, em momentos de brincadeiras, conversas e conflitos.

**FIGURA 4 – TRABALHANDO A DIFERENÇA NA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS**



FONTE: Organizada a partir dos dados das entrevistas e observações.

<sup>33</sup> O autor define cultura de pares, nesse caso, culturas de pares infantis, como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

Começamos por dois episódios narrados pelas professoras que envolvem conflitos entre as crianças, através dos quais os enunciados sobre gostar de todo mundo e que somos todos iguais são enunciados na intervenção realizada pelas professoras.

*“[...] uma vez numa sala minha, **tinha uma menina que dizia que não gostava da menina porque era negra, ela não gostava de brincar, não queria brincar, aí, foi o que eu fiz, eu peguei levei biscoito, biscoito recheado, e aí no biscoito tem a parte preta e tem a parte branca, então eu mostrei que ambos eram legais, e que a gente não podia comer só o branco e deixar o preto, pode jogar fora?** “Não tia, mas eu gosto desse.” Então, se você gosta desse, então também você tem que gostar do seu amigo, porque a cor não interfere, entendesse? Aí assim, a gente tem que procurar da melhor forma possível adaptar a idade deles, as coisas que eles tem contato, pra poder mostrar e minimizar isso desde cedo, porque se a gente, se a gente vai controlando isso desde cedo, chega lá na frente não tem mais, porque eles são a base, eles são o início das coisas né, então a gente tem que procurar fazer. [...]”* (ZILDA,PNO, questão 5, bloco 2, grifos nossos.).

*“[...] Olha, eu lembro deles brincarem e assim, no meio de, de brincadeiras aí começar o xingamento. “Vai prá lá que eu não gosto de tu, tu é negro, tu é preto.” E na hora eu ter que intervir né, parar ou em qualquer lugar que eu tivesse que escutava, então tinha que imediatamente, o que é isso que tá acontecendo, então vamos sentar, aí eu sempre gostava de ter em sala uma bonequinha pretinha, uma bonequinha né, e vamos conversar, tão lembrado, e assim, os que mais é, o que mais me impressionava que eles mesmo iam se corrigindo. “**Olhe tia já falou, todo mundo é igual, tá vendo, olhe tia minha pele é igual a sua, mas o de fulano é mais escuro, mas é porque a mamãe dele o papai dele, não é tia, podia ser assim, mas o que, ele é especial**”. E assim, né, não tinha grandes conflitos não. [...]”* (ELIS, PO, questão 3, 2ª entrevista, grifos nossos.).

No primeiro episódio, narrado pela professora Zilda, observamos que entra em jogo a questão da amizade entre as crianças, do gostar do Outro, e na resistência demonstrada por uma criança em gostar da outra, tendo como justificativa a diferença, nesse caso, da cor. A professora busca uma intervenção que denota certo receio de adentrar nas questões que envolvem o preconceito de uma maneira mais direta. Utiliza então a comparação com o biscoito, tentando colocar de uma maneira que as crianças compreendessem de forma pontual a questão: que as crianças devem gostar umas das outras, independente da cor. Seu gesto, embora ressalte a polarização da questão, criou de algum modo a possibilidade para se pensar sobre a situação que nos parece corriqueira na sala de aula. Contudo, o tempo/espaço reservado não possibilitou uma experiência, na qual as crianças pudessem descobrir a importância de se pensar por si próprias acerca das coisas que lhes dizem respeito sem que seja pela visão do adulto.

No episódio narrado pela professora Elis, novamente vemos a questão de raça emergir nas brincadeiras das crianças como elemento relacionado a gostar ou não do Outro. E vemos o enunciado que tanto discutimos no início desse capítulo ser posto em evidência novamente, nesse caso, uma criança repete a fala da “tia” de que todo mundo é igual, por isso devemos gostar de todo mundo.

Nos enunciados que as professoras colocam em ação através da conversa com as crianças, em primeiro lugar há a negação da diferença “somos iguais”, em segundo, se remete à tolerância “temos que gostar de todo mundo”. Não há um trabalho efetivo sobre as questões que envolvem a diferença, principalmente a questão do preconceito que vemos nos dois episódios.

Poderia se ter a partir desses episódios o desencadeamento de atividades onde a história da África e de seus povos fossem abordadas junto às crianças para além do folclore e danças, trazendo a efetiva participação desses povos na história do nosso país, proporcionando experiências positivas para as crianças. Experiências que são negadas caso o discurso da tolerância seja um recurso recorrente, do tipo: que todos devem gostar de todos, que todos devemos respeitar todos etc.. Não estamos afirmando que essas não sejam atitudes válidas, a questão é que as relações desiguais de poder e saber que permeiam toda a problemática da diferença não são questionadas, assim, esse tipo de discurso pode colocar o Outro apenas como alguém a tolerar.

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, *light*, leviano, que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação como ineficaz. A tolerância pode materializar a morte de todo diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo. [...] A tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 136-137).

Essa forma mais pontual de lidar com a temática da diferença esteve presente quando, na subseção anterior, apresentamos a nota de campo que descreve como a professora num só momento abordou diversas questões sobre a diferença.

O discurso da tolerância utilizado através de conversas com as crianças surge também através de um outro enunciado: “cada um tem seus desejos e vontades”. Observamos esse enunciado emergir em situação de conflito entre as crianças, onde a questão da normalização de comportamentos novamente está em jogo.

*“Bom, geralmente, geralmente esses imprevistos que é isso que eu posso dizer que acontece muito nas recreações, o menino que tá com a boneca, ou a menina que tá com carrinho, esse é um exemplo óbvio, ou, a menina que é moreninha e tá com uma boneca branquinha, mas o menino tinha dito pra que ela pegasse a boneca moreninha, entre outras, outros exemplos que podem ser ditados, daí então a gente tem como chamar de uma forma ou de outra a atenção daquelas pessoas que tavam em conflito né, para com esses exemplos que eu citei anteriormente e, sentar, conversar, e expor, expor naquele momento pra os dois ou pra o grupo que está em atrito e novamente logo em seguida expor o que estava acontecendo com aquelas pessoas e explicar o que na verdade deve ser dito né, que todos temos vontades e desejos e... vontades claro, e situações pelas quais a gente vai escolher diferente do que a gente age normal, o normal é menina brincar de boneca, menino brincar de carrinho, o normal é uma menina moreninha pegar uma boneca moreninha, o normal é uma menina branquinha pegar uma Barbie vamos dizer assim. Mas, isso é, é, tem que ser colocado como ênfase que todo mundo tem direito a tudo, todo mundo tem seus, suas vontades e suas opiniões para com cada situação.” (TARSILA, PNO, questão 3, bloco 3, grifos nossos.).*

Através da fala da professora Tarsila, emergem alguns enunciados que remetem à questão de comportamentos normalizados e outros que fogem à norma. Em relação a gênero, a norma apontada pela professora é que meninos devem brincar com carrinhos, meninas com bonecas. Em relação a pertencimento racial, que meninas brancas se identifiquem com a boneca Barbie, e que meninas negras com bonecas “moreninhas”. Vemos aqui uma questão ambivalente quanto às questões de gênero e raça que a professora coloca. Podemos estabelecer relação entre o uso do termo “normal”, a norma de comportamento que vem ditando o que meninos e meninas podem ou não vivenciar. Já na utilização do termo “normal” relacionado ao pertencimento étnico-racial, nos faz estabelecer relação não com uma norma que regeria as escolhas das crianças de acordo com sua pertença étnico-racial, mas a uma construção dessa pertença que evidencia uma contradição que não é uma fuga às normas socialmente construídas, e sim uma fuga da própria identificação na relação com sua cor.

Percebemos que a professora Tarsila, ao falar: todo mundo tem seus desejos e vontades, se aproxima dos discursos relativos à tolerância. Assim como Duschatsky e Skliar, Louro também questiona os discursos da tolerância. De acordo com a autora,

[...] É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à **condescendência**, à **permissão**, à **indulgência** – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior (LOURO, 2010, p. 48, grifos nossos).

Priorizar conversas atravessadas por enunciados que favorecem o discurso da igualdade, da tolerância, é a estratégia utilizada muitas vezes por não se dispor de mais elementos para discutir essas questões com as crianças pequenas, no entanto, pode impedir que a diferença seja vivenciada como uma experiência para as crianças. Também não abre espaço para que as professoras possam se questionar do porquê de uma menina negra não se identificar com bonecas negras, e partindo desse questionamento buscar subsídios que possibilitem as crianças negras se perceberem de maneira positiva. Isso porque há toda uma cultura branqueada em ação, fazendo com que nossas crianças só percebam as características associadas às pessoas brancas como positividade.

Recorrendo mais uma vez ao trabalho de Gomes, podemos compreender um pouco melhor os conflitos que permeiam a questão do pertencimento étnico-racial para pessoas negras:

Ora, por tudo que sabemos sobre a inserção do negro em nossa sociedade, desde a escravidão até os dias atuais, reconhecemos que estamos inseridos em relações assimétricas e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação, a escolarização. Sendo assim, por mais que a comunidade negra desenvolva, historicamente, estratégias de resistência e de combate ao racismo e à discriminação racial, tenho que admitir que a formulação de um olhar “desencontrado” do negro em relação a si mesmo, à sua raça e à sua cultura invade os espaços sociais frequentados por esse sujeito, o que implica, muitas vezes, para o negro e para a negra, uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo. E mais, esse processo pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os quais mais atestam o pertencimento à raça negra. Desses, os principais são a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2008, p. 129).

A ausência de uma reflexão com professoras e professores sobre a problemática da pertença étnico-racial enfrentada pelos povos negros com a diáspora, pode causar “conversas” com as crianças que apenas reforcem o conflito vivenciado no processo de identificação das crianças negras. Mesmo que as “conversas” não possam ser consideradas mal intencionadas, posto que muitas vezes são respaldadas nos discursos que remetem à tolerância tão em voga em propostas curriculares e políticas públicas, como afirma Louro (2010). A fala da professora Leila, abaixo, traz alguns elementos para pensarmos como a “conversa” pode resolver os conflitos entre as crianças, mas por outro lado, reforçar os conflitos internos que as crianças enfrentam na construção de suas pertenças étnico-raciais.

*“S. que tem cabelo bem crespo né, chega fica em pé, aí... aí S., que também tem o cabelo né, cacheado, ficava mangando, ficava falando do cabelo dela, aí eu disse, olhe vem cá. Aí fui e peguei o espelho, coloquei as duas juntas, e disse qual é a diferença entre as duas, as duas tem dois olhos, tem um nariz, aí sai né falando as características do rosto, o cabelo seu é de que cor, preto, o seu é de*

*que cor, é louro, é diferente, é diferente na cor ou é diferente porque um é escorrido o outro é liso, aí, “Ah tia não, é diferente só na cor, os dois são cabelos”, sim aí como é que você tava falando do cabelo dela se o seu cabelo é igual ao dela. Aí, ela ficou toda sem graça.”* (LEILA, PNO, questão 3, bloco 3, grifos nossos).

Esta situação poderia ser propulsora de um projeto ou sequência didática que abordasse a questão estética sobre cabelos e corpos que tanto mobiliza a sociedade atualmente, sendo que essa questão estética também produz marcas nas nossas crianças, bem como interferem em como elas constroem suas subjetividades. No entanto, é utilizado mais uma vez o recurso da “conversa”, de forma pontual que, de certo modo, não proporciona possibilidade da criança que sofreu a brincadeira preconceituosa e de sua amiga construírem uma imagem mais positiva de seus cabelos.

Outra forma de lidar com as questões que envolvem diferença e discriminação no contexto das relações entre as crianças que identificamos se relaciona com a *paparicação*. O termo *paparicação* foi utilizado por Ariès, para definir um novo sentimento relacionado à infância que surge a partir do final século XVII e início do século XVIII, onde há uma atenção maior às crianças, através de gestos e atitudes carregadas de afeto e a criança “[...] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]” (ARIÈS, 2011, p. 100).

Oliveira e Abramowicz (2010) utilizam esse termo com a ideia trazida por Ariès para analisarem o tratamento dado às crianças negras na creche. De acordo com as autoras, a *paparicação* “Na creche, correspondia a uma prática ou a um tratamento diferenciado em relação às crianças, justamente por algumas ganharem essa *paparicação* e outras, não” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 218). A partir da pesquisa, as autoras afirmam que as crianças brancas recebem mais atenção e são mais *paparicadas* que as crianças negras. Na nossa pesquisa, encontramos essa *paparicação*, mas ela surge de maneira descontínua, como podemos observar na fala da professora Chiquinha:

*“Pronto, já aconteceu, faço de conta, chamo vamos, a gente não pode tocar de frente, porque se tocar de frente chama atenção até de quem não brincou, chamou a menina de chocolate e ela não é assim preta legítima né? Aí eu disse não ligue, boto ela pra cantar, chamo, boto, pego na mão é, abraço, brinco, eu fiz brincadeira até mesmo com a boneca preta no dia do racismo, no dia da consciência negra foi dia vinte né, de novembro, aí eu coloquei eles pra brincar cada um beijava uma parte da boneca no final a parte que eles beijavam na boneca eles tinham que beijar o colega que tava do lado, e todos eles participaram* (CHIQUINHA, PNO, questão 3, bloco 3, grifos nossos).

Analisando como a professora narra suas práticas junto à criança negra que sofre preconceito de colegas de turma, podemos perceber que a professora paparica a criança negra como forma de compensar a discriminação sofrida, a paparicação nessa situação se materializa através de atitudes de afeto como abraços, beijos e ficar no colo da professora, e também através de privilégios, como o de cantar e estar em lugar de destaque em outras atividades. Podemos perceber também que a professora demonstra indícios de ter dificuldade de lidar com a situação, mas também que compreende que algo precisa ser feito, assim acaba recorrendo a atitudes de reparação do dano causado à criança, no entanto, a questão não é problematizada com a turma.

Um trabalho efetivo sobre as diferenças, que não as coloquem apenas como uma atividade pontual e de cunho turístico, é importante não apenas para as crianças negras, pois,

Há décadas, o Movimento negro e outros movimentos sociais como o de mulheres, por exemplo, propõem uma educação no sentido de que todos se vejam incluídos. Isso será muito importante tanto para as crianças negras quanto para as brancas, pois os alunos negros encontrarão na escola uma fonte para o desenvolvimento de uma possibilidade positiva de pertencimento, e os alunos brancos terão oportunidade de adquirir abertura maior para as diferenças (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 214).

Mas voltemos à fala da professora Tarsila, sobre o que é normal para meninos e para meninas: “[...] *todos temos vontades e desejos e... vontades claro, e situações pelas quais a gente vai escolher diferente do que a gente age normal, o normal é menina brincar de boneca, menino brincar de carrinho[...]*” (TARSILA, questão 3, bloco 3). Como vimos no capítulo 1, a norma está ligada a um poder normativo (FOUCAULT, 2010), e este supõe técnicas positivas de intervenção na busca por normalizar condutas daqueles que se desviam da norma.

Podemos perceber na fala da professora Tarsila, o retorno aos discursos de normalização e a presença dos discursos que disciplinavam os comportamentos de meninas e meninos desde o início da Educação Infantil. No entanto, há uma descontinuidade no discurso, pois emerge um outro enunciado: o de que “todos tem seus desejos e suas vontades”, portanto, todos têm o direito de fugir da norma. A ambivalência do discurso da professora reside em, por um lado, reforçar a norma, “o normal é menina brincar de boneca e menino brincar de carrinho”, por outro lado, que devemos tolerar o fato de alguns a partir de seus desejos e vontades tenham atitudes que não correspondem à norma, se aproximando assim do discurso da tolerância.

Diferente do discurso da professora Tarsila, há um estranhamento quanto à fuga da norma de comportamentos e desejos “normais” para meninos e meninas na fala da professora Elis, conforme registramos em momento de observação em campo:

*[...] Chega a hora da atividade e a professora diz que a folha que as crianças vão receber é para desenhar o que querem ganhar de presente do Papai Noel, afirmando que depois que as crianças desenharem e pintarem os desenhos bem bonitos, ela vai dobrar e depois vai entregar ao amigo Noel. As crianças dão risada e umas dizem “Oba!”. A professora coloca os nomes das crianças em folhas de caderno, destaca e vai entregando as crianças. Algumas crianças dizem que já sabem o que vão desenhar, outras continuam com a atenção em conversas com os colegas de mesa. Depois que recebem a folha desenharam um pouco e depois se distraem novamente, conversando ou soltando a folha no chão e pegando novamente. Algumas crianças pedem que a professora desenhe para elas, a professora responde que quem tem que desenhar é cada um, mas sucumbindo aos pedidos, ela desenha na cerâmica da parede um caminhãozinho e uma boneca. Depois começa a passar pelas mesas, sentando um pouco em cada uma para conversar sobre o que as crianças estão desenhando. Um menino diz que desenhou uma casinha e um armário. A professora pergunta: “Olha, casinha, armário não é coisa de menina não?” A criança baixa a cabeça de forma constrangida. A professora pergunta: “É por que na sua casa não tem armário?” O menino responde: “Tem sim, mas eu quero outro.” A professora vai sentar em outra mesinha e olhando para mim insiste: “Coisa estranha, desenhar uma casinha e um armário.” [...] (Nota de campo do dia 02 de dezembro de 2013, CMEI Cecília Meireles, Pré I, Turma da professora Elis, grifos nossos).*

Nesse caso, a professora questiona a opção de desenho da criança, tentando compreender porque um menino desenharia uma casinha e um armário, tendo em vista que culturalmente, esses são artefatos tidos como “coisa de menina”, o que para a professora causa certa inquietação e estranhamento. Essa preocupação das professoras em relação à sexualidade infantil tem suas origens especialmente a partir da instituição do domínio da anomalia, que vai se constituindo a partir do século XVII através da interferência do discurso médico psiquiátrico nas decisões jurídicas, e tem como uma das figuras anômalas a criança masturbadora, iniciando-se uma vigilância constante aos corpos infantis e sua sexualidade (FOUCAULT, 2010).

De acordo com pesquisas desenvolvidas em creches e turmas de pré-escola, percebeu-se essa preocupação das professoras em relação a questões parecidas com a apresentada na nota de observação. A preocupação de professoras com condutas de meninos e meninas relaciona a construção da identidade de gênero com a construção da identidade sexual. Isso ocorre porque,

A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante. [...] As professoras frequentemente, acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser maior quando eles brincam de boneca ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 33-34).

Quando a professora estranha o desenho do menino, ela está colocando em jogo suas normas de comportamento para meninos e meninas, que envolve a construção das identidades de gênero, mas também pode estar em jogo uma preocupação com a identidade sexual da criança. Isso porque há uma preocupação muito grande em relação à reprodução da masculinidade colocada como norma nos meninos. Se em relação às meninas, a preocupação com as condutas é no sentido de produzir meninas delicadas, comportadas etc., nos meninos a preocupação é que não se interessem pelo que se considera “coisas de menina”, e essa preocupação se liga à possível orientação sexual do menino, como ressaltam Felipe e Guizzo.

Nas nossas observações, percebemos que as crianças também são atentas a comportamentos e reproduzem expressões adultas em relação à sexualidade:

*[...] quando voltamos do pátio, enquanto as crianças se organizam nas mesinhas e recebem massa de modelar, uma criança vai até a professora e diz: “**Tia, C. pegou aqui (aponta para a genitália) e na minha bunda. Esse gay.**” A professora levanta-se e anota o nome das duas crianças no quadro (isso significa que vão ficar sem recreio), após isso, a professora se volta pra mim e afirma que tem que esperar a hora do café da manhã das crianças, pois não dá pra trabalhar nada antes do café para não partir a atividade. As crianças continuam em suas carteiras brincando com a massinha até serem conduzidas ao refeitório para o café da manhã. [...]* (Nota de campo do dia 23 de outubro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, Turma da professora Ana, grifos nossos).

*[...] Na hora da entrega dos cadernos para a atividade uma criança vai entregando os cadernos enquanto todas esperam sentadas nas mesinhas cantando músicas infantis. T. avisa a professora: “**Tia ele chamou ele de gay**” (Enquanto fala a criança aponta para as duas crianças envolvidas na situação). A professora responde: “**Que conversa feia é essa?**”. E continua entregando os cadernos. As duas crianças apontadas estão distraídas com os cadernos e os colegas da mesa. T. murmura sozinho: “Foi ele sim, que disse que ele é gay”. E depois se distrai cantando as músicas com o restante da turma. [...]* (Nota de campo do dia 18 de novembro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré I, turma da professora Dilma, grifos nossos).

Os trechos de notas de campos acima são de observações realizadas num mesmo CMEI, mas em turmas distintas, envolvendo crianças entre quatro e seis anos, e um enunciado

que se repete: “Ele é gay”. Se repete também a postura de apenas repreender as crianças das duas professoras. A primeira através de uma prática cujo discursos as crianças já sabem o significado, ter seus nomes escritos no quadro significa que vão ficar sem recreio, a professora não precisa emitir uma só palavra, e o recado está dado, silenciando as crianças em relação ao conflito envolvendo a acusação de que “Ele é gay”. Na outra situação, o recurso da professora também é a repreensão, mas dessa vez acompanhada do enunciado que diz ser essa uma conversa feia.

As situações desencadeadas pelas crianças trazem à tona o quanto a sexualidade ainda é “uma conversa feia” para ser tratada na Educação Infantil. Especialmente questões envolvendo uma diferença que a sociedade nos últimos séculos vem colocando como desvio da norma de uma sexualidade aceitável: a homossexualidade. As crianças repetem a expressão muito usada pelos adultos, muitas vezes como acusação “Esse gay”, outras como ofensa “Ele é gay”. E nessas circunstâncias vemos um silenciamento das professoras, silenciamento que muitas vezes, como nos episódios citados, vem junto com a repreensão das crianças que ousaram trazer essa “conversa feia” à tona. E mais uma vez, se perde a oportunidade de problematizar essas questões, e proporcionar que a diferença seja abordada e vivenciada como experiência.

Às vezes as crianças trazem essas questões atreladas claramente a questões de gênero, como em outro episódio que observamos nesse mesmo CMEI:

*[...] A professora sai para o intervalo e quem fica com a turma é a supervisora, ela pergunta se as crianças querem ouvir uma historinha, as crianças respondem em uníssono que sim. Uma menina diz: “Tia, quero a história da Chapeuzinho Vermelho”. Um menino responde: “Eu não quero essa, eu não sou gay.” A supervisora retruca: “E quem disse que quem escuta história da Chapeuzinho é gay? E primeiro, vamos me dizer o que é gay?”. A criança responde: “Gay é um homem que namora com homem.” Outra criança completa: “E usa peruca!” A supervisora acha graça e me diz: “Olha, tá vendo Anna? Isso tem a ver com tua pesquisa”. E reafirmando que a historinha da Chapeuzinho é para meninas e meninos, a supervisora começa a contar a história. [...] (Nota de campo do dia 10 de dezembro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, Turma da professora Ana, grifos nossos).*

Nesse episódio, podemos observar uma outra postura frente à questão colocada pela criança: “Chapeuzinho Vermelho é história para meninas e se o menino escuta/gosta dessa história é porque ele é gay”, que é a de problematizar, de escutar a criança e suas ideias sobre a questão. E nesse sentido a criança é clara: “Gay é um homem que namora outro homem”. E

ainda outra criança completa: “E usa peruca!”. Talvez para ela não dê para namorar um homem sem se ter algum atributo feminino, então a peruca resolve essa situação.

Mesmo que num momento estanque, a situação vivenciada entre a supervisora e as crianças nos aponta que as crianças não apenas lidam com essas questões, mas que também pensam sobre elas e constroem significados. A partir de um movimento de escuta, onde as crianças possam se colocar sem as barreiras de relação adultocêntrica teríamos acesso a tantas questões, tantas informações sobre como as crianças pensam essas questões. Através de uma oportunidade como a descrita acima, poderia ser desencadeado um trabalho envolvendo as representações de gênero e sexualidade que as crianças já trazem para a sala de aula da Educação Infantil.

No entanto, há um empecilho nesse caso específico: não foi a professora da sala que problematizou, foi a supervisora em momento de passagem pela turma. Quando a professora da sala teve a possibilidade de desencadear um processo de escuta através do qual as crianças pudessem se colocar e problematizar as questões de sexualidade, a professora da turma acabou recorrendo ao silenciamento como estratégia de lidar com a situação.

De acordo com Louro (2003, p. 135), “[...] muitas propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola, ela supostamente não existe”. E se existe, é “conversa feia”. Nesse sentido, a escola deixa de problematizar as identidades sexuais, esquecendo-se que crianças lidam com essas questões no dia a dia, assistindo TV, ouvindo os adultos, observando comportamentos, ou lidando com essas questões na própria família. Através desse contexto a criança muitas vezes constrói significados para as identidades sexuais pautadas no binômio normal-anormal.

Através da observação em sala de aula, e analisando os episódios que envolvem conflitos entre as crianças permeados por questões que se relacionam com a temática da diferença, fomos percebendo que na maioria das situações as estratégias utilizadas geralmente é a conversa pontual sobre a questão. Na maioria das vezes articulando-se enunciados que remetem à igualdade e à tolerância, como vimos anteriormente. E há ainda outra estratégia que também é posta em ação, o silenciamento.

A partir das observações realizadas nas salas de aula do CMEI’s pesquisados, a partir da escassez de situações onde as questões da diferença emergissem das falas das crianças – sejam através de conflitos ou de questionamentos –, nos chamou atenção a rotina desenvolvida com as crianças. Percebemos ser uma rotina com horários bem determinados e vivenciados de forma que fossem seguidos pontualmente, o que nos levou a questionarmos se isso não estaria

influenciando na escassez de episódios onde as crianças trouxessem questões envolvendo a diferença.

Podemos remeter essa preocupação com o tempo aos primórdios da modernidade, pois é a partir da modernidade que há uma mudança na forma de enxergar a infância e, paralelo a isso, ocorrem também mudanças na forma de organização das escolas. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2012c) discorre sobre as mudanças na forma de punir criminosos e de como a sociedade moderna foi se constituindo numa sociedade disciplinar. O poder disciplinar é foco de um estudo genealógico onde Foucault analisa especialmente como o poder atrelado a saberes é exercido na produção do sujeito criminoso, mas também estende suas análises à produção do soldado e do aluno.

De acordo com o autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que oporem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2012c, p. 133).

Essa preocupação com o disciplinamento do corpo, segundo o autor, vai ressoar nas práticas discursivas desenvolvidas em prisões, escolas, no treinamento militar e nos hospitais. Podemos perceber uma rede de discursos e estratégias ligadas ao poder disciplinador em operação na Educação Infantil, desde a rigidez da rotina, à padronização e homogeneização dos comportamentos e atividades. E, nesse sentido, a rotina engessada e comprometida quase exclusivamente com a disciplina vai “sufocar” a diferença em duas formas de experiência: a diferença como encontro com o Outro e a diferença como novidade que possa irromper a mesmidade da rotina, do tudo igual, dos padrões.

*Hoje a aula com as crianças começou diferente em relação ao dia anterior, pois todas foram levadas ao pátio em fila, quando a professora pede para se organizarem em fila, as crianças automaticamente se separam: uma fila de meninos e outra de meninas. No pátio estavam às crianças das outras turmas, cada turma organizada em duas filas: uma de meninos e outras de meninas. As professoras fazem uma oração que as crianças repetem, depois entoam uma canção infantil que as crianças acompanham sem saírem das filas, sem movimentos, depois são levadas para a sala de aula. [...] (Nota de campo do dia*

22 de outubro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, Turma da professora Ana, grifos nossos).

Podemos analisar o fragmento da nota de campo acima como enunciados que nos remetem às duas linhas de circunstâncias as quais nos remetemos no parágrafo anterior. Iniciemos analisando a primeira: o encontro com o Outro, ou seja, a diferença como experiência relacional com o Outro. Nesse caso, a relação entre meninos e meninas, relações de gênero. Nessa relação há um processo de diferenciação, onde pela diferença de gênero há uma diferença na experiência, os meninos devem ser separados das meninas, e vice-versa; dessa forma há a relação entre o Mesmo, e não do Mesmo com o Outro. Nesse sentido, a escola não apenas reproduz as diferenciações sociais, mas produz novas formas de separação: meninas e meninos têm filas diferentes.

De acordo com a pesquisadora Auad as crianças vivenciam na escola uma aprendizagem da separação. Para a autora: “Ao considerar como meninas e meninos são separados ou misturados, podemos ter uma ideia do modo como as relações de gênero são consideradas na escola” (AUAD, 2006, p. 44),. Para a autora, as crianças vivenciam na escola uma aprendizagem da separação. Podemos perceber esse aprendizado sendo ensinado através de estratégias como a fila, através da normalização dos comportamentos tidos como “de menino” ou “de menina”. Assim, as crianças vão aprendendo a separação rígida entre o universo masculino e o universo feminino.

A outra linha de circunstância que observamos é o estabelecimento de uma rotina preocupada com a disciplina, e que, portanto, não abre espaço para a diferença como novidade, irrupção do mesmo. A própria fila volta à cena: por que automaticamente as crianças se separam em duas filas, sem ser necessário que a professora solicite tal separação? Essa atitude das crianças é da ordem da repetição, e não da diferença. Outra questão: por que num momento que seria de descontração, já que envolve cantar músicas, as crianças são incentivadas a permanecerem na fila sem grandes movimentações? Essa é uma atitude que remete a uma preocupação com a disciplina, onde a criança é vista como aluno ou aluna que deve se comportar. Essa preocupação continua em sala de aula:

*[...]Em sala se repete as mesmas ações do dia anterior: **organização das cadeiras e troca de lugares de algumas crianças**. Depois é a hora da música, como no dia anterior a professora liga o som e novamente se ouve a canção “Como Zaqueu” do cantor gospel Regis Danese, as crianças cantam em suas mesas, **a professora interrompe algumas vezes baixando o som para reclamar com as crianças dizendo que é para elas cantarem e não para gritarem**. Quando a música está*

*quase no final, W. que está sentado perto de mim, toca no meu braço e diz: “Tia, depois dessa vai ser A minha alma é do mestre, visse?”. Eu sorrio para ele balançando a cabeça de forma afirmativa, ele sorri de volta e alguns instantes depois os acordes iniciais da música gospel “A minha vida é do Mestre” do cantor Lázaro ecoam, as crianças iniciam a música exatamente na mesma hora que o cantor, e W. olha para mim sorrindo como quem diz “Eu não disse?”. [...] (Nota de campo do dia 22 de outubro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, turma da professora Ana, grifos nossos).*

Começamos pelo ritual de início da aula em sala: enfileirar as mesinhas e cadeiras e trocar de lugar algumas crianças com vista ao controle disciplinar da turma. A prática social de dividir e separar estudantes em filas remonta ao desenvolvimento do poder disciplinar a partir do século XVIII.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande repartição dos indivíduos na ordem escola: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e um trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2012c, p. 141-142),

Esse cuidado em organizar as crianças de uma forma que contribua para o controle também proporciona que o comportamento das crianças seja vigiado, hierarquizado e recompensado. Os comportados podem sentar onde quiserem, mas os que não se comportam são trocados de lugar, ou isolados em mesinhas sozinhos, separados do restante da turma, para que não incomodem a ordem disciplinar da sala. Esse controle disciplinar da turma é perseguido o tempo todo, tanto que numa atividade como cantar (que especialmente na Educação Infantil envolve também o dançar, o movimento) é regulada para que as crianças não cantem alto demais, ou não saiam das suas filas, quando ocorre no pátio.

A rotinização das ações desenvolvidas com as crianças fica bastante evidente quando a criança me avisa qual será a próxima música a ser tocada. Nesse sentido, a rotina deixa de ser uma categoria utilizada para organizar o tempo pedagógico, e passa a ser uma categoria utilizada para a repetição das ações, que de tanto repetidas se tornam comportamentos automatizados, como as crianças se dividirem em filas por gênero, ou saberem exatamente a sequência das músicas tocadas na hora da música. É o que Barbosa chama de rotinas rotineiras: “Rotineiras são as ações ou os pensamentos – mecânicos ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira, em uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar” (BARBOSA, 2006, p. 41).

Outra questão a ser colocada quanto à rotina na Educação Infantil ser vivenciada de maneira rígida é a quantidade de momentos onde as crianças ficam à espera do próximo momento da rotina. Vejamos a justificativa da professora para um desses momentos de espera observado em sala de aula:

*[...] a professora se volta pra mim e afirma que tem que esperar a hora do café da manhã das crianças, pois não dá pra trabalhar nada antes do café para não partir a atividade. As crianças continuam em suas carteiras brincando com a massinha até serem conduzidas ao refeitório para o café da manhã. [...]* (Nota de campo do dia 23 de outubro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré II, Turma da professora Ana, grifos nossos).

Em pesquisa sobre os tempos do cotidiano das crianças, a pesquisadora Bondioli tipifica algumas atividades e momentos vivenciados em creches e pré-escolas. De acordo com a autora, momentos de transição são “[...] momentos de espera geralmente curtos, caracterizados pela ausência de ações específicas ou pelo deslocamento de um lugar para outro” (2004, p. 24). No entanto, nas nossas observações os momentos de transição não aparecem com duração curta, pelo contrário, na maioria das vezes acabam tomando boa parte da rotina diária das crianças. Na observação citada acima, temos o caso da espera entre as atividades de acolhida – como a hora da oração e a hora da música, e a hora do café da manhã, mas outras situações foram observadas, como: espera para o banho, espera para que a sala seja limpa, espera dos pais virem buscar, todas como espaços de tempo que não podem ser considerados curtos.

Ora, a rotina nos CMEI’s ocorre através de um fluxograma de horários bem “apertados”, o que não deixa muito espaço para a vivência da diferença como experiência significativa para as crianças, onde elas possam dialogar entre si e com a professora; problematizando suas ideias e construindo outras formas de ver o Outro. Diante desse pouco espaço os longos momentos de espera diminuem ainda mais as possibilidades de que as crianças possam fazer emergir situações onde as diferenças possam ser colocadas em pauta.

Em recente estudo realizado nessa mesma rede de ensino, a pesquisadora Oliveira também trouxe à tona a questão da rotina. Analisando discursos de professoras sobre a rotina desenvolvida com as crianças, a autora ressalta que:

Certamente que o tempo na Educação Infantil precisa ser organizado de modo a contemplar atividades básicas a serem realizadas diariamente, o que necessariamente inclui o horário das refeições, da higiene e do descanso das crianças, além de momentos planejados que permitam múltiplas experiências de interação e desenvolvimento. Contudo, o tempo organizado a partir do que observamos nos discursos ora apresentados indica que os momentos das

atividades consideradas básicas são privilegiadas, o que sugere uma vinculação muito estreita às perspectivas assistencialistas/higienistas de atendimento às crianças pequenas, onde o mais importante na rotina é o cuidado com o corpo (OLIVEIRA, 2013, p. 98).

Dessa forma, a necessidade de controle dos comportamentos e atitudes das crianças, bem como uma maior preocupação com o cuidado com o corpo, vai interferir nas possibilidades dessas crianças irromperem o cotidiano com suas diferenças. Quando as crianças conseguem burlar a rigidez da rotina, há um movimento para que a rotina se restabeleça, quer seja através do silenciamento sobre a questão, quer seja através da repreensão. Até mesmo, a possibilidade das crianças realizarem algumas atividades umas diferentemente das outras, às vezes é contido, como podemos observar na nota abaixo:

*Quando chego ao CMEI, as crianças estão brincando de bloquinhos em suas mesas, duas crianças ainda estão terminando de tomar o café da manhã. A professora está pintando uma atividade, me informa que é o modelo para que eles pintem a capa das atividades. [...] As crianças enquanto vão pintando o desenho levantam-se para observar a atividade que a professora pintou como modelo e colocou no quadro. N. vem me mostrar a sua atividade e diz: “Olha, eu só errei na hora de pintar a vaquinha”. C. também vem me mostrar sua tarefa afirmando todo orgulhoso: “Olha, a minha está igual a de Tia Elis.” [...] (Nota de campo do dia 09 de dezembro de 2013, CMEI Cecília Meireles, Turma da professora Elis, Pré I).*

No episódio acima, novamente a repetição entra em ação, há uma regulação de como as crianças devem colorir seus desenhos, essa regulação se dá no momento em que a professora coloca uma atividade colorida por ela como modelo para as crianças. As crianças se preocupam tanto em repetir a forma como a professora utilizou as cores na atividade, que a todo instante se levantam para comparar suas atividades com a da professora. Não está em jogo aqui a diferença como identidade, nem mesmo a diferença como expressão de criações pessoais. O que está em questão é repetir, colorir a atividade igual à da professora. Se não for igual, então estará errada, como podemos perceber na fala de N., ao afirmar: “só errei na hora de pintar a vaquinha”. E na fala de C., quando afirma que pintou igual ao colorido da professora.

Através desses exemplos sobre a rotina e as ações repetitivas, aliados a um discurso de que as diferenças são abordadas diariamente, nos questionamos se para que haja um maior espaço para o trabalho com as diferenças e uma abordagem que traga a diferença como experiência, não seria necessário também questionar a forma como a rotina tem se

materializado nas turmas da Educação Infantil. De acordo com Oliveira, ao analisarmos esse tipo de rotina, é preciso destacar que

[...] a organização é pautada por noções rígidas de desenvolvimento e aprendizagem onde a criança é concebida em uma visão evolucionista, previsível. Ou seja, a criança nesse contexto encontra-se invisibilizada, como ser passivo, cujas ações são prefixadas, uma vez que o desenvolvimento da rotina já prevê o que elas vão fazer, em que horário e de que forma, diminuindo as possibilidades de diversificação das atividades e do incentivo à autoria e à autonomia das crianças (OLIVEIRA, 2013, p. 98).

Partindo de uma perspectiva de rotina, que não se abre à diferença e à novidade, onde as vozes das crianças tornam-se invisibilizadas, as temáticas relacionadas à diferença ficam dependentes da iniciativa das professoras. Isso, de certo modo, vai acontecer de forma restrita, tendo em vista que grande parte das professoras participantes dessa pesquisa afirma ser essa uma temática abordada diariamente, como vimos no tópico anterior, através de conversas e utilização de enunciados que remetem à tolerância, como sintetizamos através da figura 4. Não que as questões da diferença não possam ser vivenciadas cotidianamente a partir das experiências e relações sociais compartilhadas entre crianças e professoras, mas que essas questões também sejam alvo de ações mais sistematizadas também.

No entanto, os discursos também se apresentam com suas descontinuidades, e como expomos abaixo, uma situação onde a criança ao irromper a repetição mobilizando a diferença em relação aos comportamentos esperados, não sofre repreensão:

*[...]As crianças recebem uma folha com um jogo da memória de bichinhos e são instruídas a pintarem as figuras que são iguais da mesma forma, com as mesmas cores. Enquanto vão pintando os desenhos as crianças levantam e vão mostrar a tarefa a professora, que observa as figuras, sorri e elogia as crianças. Em determinado momento uma criança reclama para a professora: “Tia! L. não está pintando as figuras iguais!” L. olha para professora bem desconfiado. Ela sorri pra ele e responde em tom brincalhão: “Não tem problema, L. é diferente, então é claro que ele ia querer pintar diferente.” A outra criança balança a cabeça e continua pintando suas figuras, já L. esboça um grande sorriso todo feliz por ter sido defendido pela professora. [...] (Nota de campo do dia 03 de dezembro de 2013, CMEI Ana Maria Machado, Pré I, Turma da professora Dilma).*

Podemos observar através desse episódio que a professora acolhe a diferença de comportamento de L. como positividade, em vez de repreendê-lo, fazendo com que a criança não sinta que “errou” a atividade, como foi o caso de N., no episódio anterior que citamos, que afirma ter errado ao pintar a vaquinha de forma diferente da professora. No episódio

acima, a criança demonstra alegria quando a professora o defende por ela ter pintado a atividade de forma diferente da que tinha sido estabelecida.

Essas circunstâncias onde a diferença é posta como positividade podem ser acontecimentos que proporcionem experiências. Na fala da professora Anita, podemos perceber como o encontro de diferenças é potencializado em prol de uma vivência de que possibilita experiências para as crianças e professora.

*“Assim, você perguntou se eu já trabalho desde o início alguma diferença, aí você tocando nesse assunto, aí eu lembrei, assim, somos parte diferenciada, vamos dizer assim, privilegiada, então desde o início eu já trabalho essa diferença, porque assim, nós acolhemos as crianças de uma comunidade que eu posso sair com eles, eu posso ter aulas de campo, nessa comunidade, **então a criança do campo até as brincadeiras delas são diferentes das da cidade, e assim o bom é que nós acolhemos crianças da cidade e crianças daqui, então por si, já é uma diferença, a do campo ela troca experiência com a da cidade, e a da cidade já traz a sua experiência para a daqui, então há essa, essa diferença que nós percebemos também no dia a dia, eu gosto muito de sair com eles de fazer aula de campo, observar a natureza, se eu estou trabalhando algum tema relacionado a natureza, então por que não explorar o exterior da creche, né? E assim, no término das aulas e no início das aulas eu sempre começo ou termino com uma brincadeira aí fora, até eu grávida muitas vezes eu passava mal, de tanto que corria com os meninos (risos), com as crianças, aí a gente brinca de roda, de corda, essas brincadeiras, de pipa, nós fizemos pipa no início do ano, e a gente brincou aqui nesse pátio, eles ficavam mais juntinhos, então brincamos com eles. E essa cultura de brincadeiras, eles repassam para o outro, e eu acho engraçado que as crianças da cidade, elas se sentem, é assim, maravilhadas em estar brincando, por brincarem também dessas brincadeiras, então há a diferença também, até através das brincadeiras.”** (ANITA, PNO, questão 4, bloco 3).*

De acordo com a fala da professora, podemos perceber três questões abordadas: a diferença campo – cidade, na constituição das experiências das crianças; a relação adulto – criança; e por fim, o que a professora chama de “cultura de brincadeiras”.

Nesse contexto apresentado por ela, podemos observar a “cultura de brincadeiras” permeando tanto a relação das crianças quanto suas vivências diferenciadas pelo contexto campo – cidade. Também podemos perceber que a professora, ciente dessa diferença, potencializa a troca entre as crianças através do que ela chama “cultura de brincadeiras”, e que Sarmiento (2007) chama de culturas da infância ou culturas infantis. Essa cultura, na vivência a que se remete a professora, também vai ter lugar privilegiado na própria relação professora-criança, onde a professora também se insere nas brincadeiras com as crianças.

Talvez, se pensássemos a questão da diferença campo – cidade sendo trabalhada pela professora apenas em conversas, essa diferença ficasse apenas na visão estereotipada da cidade como avançada e o campo como atrasado. No entanto, ao possibilitar que as crianças troquem seus saberes e vivências construídos através das possibilidades que seus territórios produzem, as crianças têm a possibilidade de construir experiências, onde a diferença não aparece como desigualdade, e sim como multiplicidade. Sarmento ressalta que:

Pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. Há peles que se desconhecem pela cor, nomes que se soletram a custo na estranheza das sílabas, medos que se esconjuram figurando o susto, hábitos e costumes que estranham primeiro e depois se quotidianizam na repetição da sua aprendizagem. Há também uma ideia que se infiltra e se polariza em múltiplas direções: a de que o outro é o mesmo de si e o mesmo um outro para o outro. **E pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se** (SARMENTO, 2007, p. 33, grifos nossos).

Através do diálogo entre o Outro e o Mesmo, diálogo entre diferenças, a professora Anita pode estar possibilitando as crianças e em si mesma a experiência de outrar-se, pois “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002a, p. 21). Portanto, é na experiência onde o Outro possa nos tocar através do diálogo, que podemos ter a possibilidade de desestabilizar suas/nossas identidades, que mesmo não sendo fixas, insistimos em enquadrar.

Mas caso a professora Anita se ativesse a uma rotina rotineira, que não se abre à novidade, à diferença, talvez não fosse possível que ocorresse esse tipo de experiência que ela narrou. Questionamo-nos sobre isso, a partir de dois contextos: nossas observações em sala, onde percebemos a vivência de uma rotina não tão aberta à irrupção da novidade; e a pesquisa de Oliveira que constata essa mesma característica na fala de professoras da mesma rede de CMEI's que pesquisamos. Partindo desse contexto podemos afirmar que a prática desenvolvida pela professora Anita se diferencia, pois tendo sua prática atrelada ao mesmo tipo de fluxograma, que indica como as atividades e o ritmo devem ser desenvolvidos na rotina com as crianças, trabalha esse fluxograma de maneira que situações diferenciadas possam ser vivenciadas pelas crianças.

Na pesquisa de Oliveira, uma das professoras entrevistadas chega a afirmar que: “A parte de rotina mesmo, de organização, é maior do que a parte pedagógica” (OLIVEIRA, 2013, p. 95). Nas nossas observações pudemos perceber situações onde a fala da professora da pesquisa de Oliveira se concretiza. Pudemos observar também uma gama de situações onde as crianças ficam em “espera”, é o tempo despendido para troca de crianças de lugar; para limpeza da sala após o lanche ou o almoço; é tempo em que a professora se ausenta para seu

intervalo; o tempo que a professora se ausenta para imprimir a atividade etc.. Portanto, além de momentos de organização, como aparece na pesquisa de Oliveira, momentos estes que estão previstos no fluxograma que delimita a rotina, há ainda esses outros momentos de espera.

A maneira como a rotina é organizada, não abrindo espaço para a diferença e a novidade, coloca em xeque também a relação professora-criança, relação esta marcada pela diferença geracional. Através das observações realizadas, pudemos perceber que a relação professora-criança nos CMEI's observados se revela com elementos que remetem a uma relação adultocêntrica com ênfase na disciplina, como já discutimos anteriormente. Essa perspectiva contribui para que a criança seja colocada num lugar de inferioridade em relação à norma (a pessoa adulta), e assim, na maioria das vezes, as questões e os conteúdos abordados sempre partem da proposição da professora, que é a pessoa adulta da relação.

Analisando o contexto da rotina em sua pesquisa, Oliveira ressalta que:

As ações na instituição da forma como descrita pelas professoras obedecem a uma ordem hierárquica; são marcadas por um tempo pré-determinado em que não há espaço para o imprevisto, a novidade. Com isso, as rotinas nesses espaços sugerem uma uniformização das ações tanto das crianças, quanto dos professores. Tal postura de certa maneira revela uma desconsideração em relação à participação, à liberdade, à relação entre crianças e destas com os adultos, à imaginação e às diversas formas de socialização dos sujeitos envolvidos nessas rotinas. (OLIVEIRA, 2013, p. 99).

Então, adultos e adultas que participam da rotina das crianças, quando privilegiam ações repetitivas ou uniformizadas, podem, de repente, estar contribuindo para que as crianças não participem tanto. E mesmo as crianças insistindo em participar, dependendo das questões que levantem, poderá ocorrer o silenciamento por parte da professora, como vimos quando as crianças levantaram a questão da homossexualidade e dos papéis de gênero.

Assim, não havendo espaço para que as crianças participem ativamente da rotina, elas apenas são instruídas a agirem como tarefairas e não como copartícipes da construção de conhecimentos e de experiências, sobretudo na relação com Outro e suas/nossas diferenças. No entanto, pudemos perceber que as professoras demonstram certa sensibilidade quanto às temáticas relacionadas à diferença, o que ficou evidente pela diversidade de questões que levantaram através das entrevistas.

Quanto às estratégias e aos discursos mencionados pelas professoras na abordagem dessas temáticas, ficou evidenciado tanto posicionamentos inovadores, quanto o indicativo de dificuldades para lidar com as questões, dificuldades estas que as professoras reconhecem e projetaram nas suas falas, como discutiremos a seguir. Afinal, muitas são as dificuldades e os

dilemas encontrados por professoras da Educação Infantil para trabalharem a diferença em sala de aula de forma a proporcionar experiências, e cientes disso, as professoras se abriram para compartilhar seus dilemas e dificuldades.

### 4.3 A diferença na prática docente na educação das crianças pequenas: dilemas e dificuldades

Dilemas e dificuldades enfrentadas pelas professoras na abordagem e no tratamento da diferença na relação com as crianças em suas turmas da Educação Infantil serão foco deste tópico. As dificuldades em lidar com a diferença no cotidiano escolar não fazem parte apenas da prática docente na Educação Infantil. Pesquisadoras do GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)) têm observado essa questão em suas pesquisas: “[...] entrevistas individuais com professores/as do ensino fundamental evidenciaram a dificuldade de educadores e educadoras em identificar e trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar [...]” (CANDAUI; LEITE, 2012, p. 142).

Como observamos no primeiro tópico de análise, neste capítulo, as professoras não tiveram dificuldade em identificar elementos que permeiam as questões envolvendo a diferença, pelo contrário, pudemos perceber um leque abrangente de elementos considerados pelas professoras ao pensarem sobre as diferenças. No entanto, no processo de abordar e lidar com as diferenças em sala de aula, as professoras apontaram uma série de dificuldades e dilemas enfrentados, os quais tentamos sintetizar na figura abaixo (5).

**FIGURA 5 – DILEMAS E DIFICULDADES NO TRABALHO COM A DIFERENÇA**



Fonte: Organizada a partir dos dados das entrevistas.

A ausência de discussões relacionadas às diferenças na formação, seja ela inicial ou continuada, foi apontada como um elemento que dificulta uma prática docente com maior ênfase e propriedade na hora de abordar a temática com as crianças. A professora Anita coloca essa ausência na formação como uma questão que dificulta uma maior compreensão da temática.

*“Eu acho que ainda falta essa formação, um maior atendimento, eu digo assim, no geral, num âmbito geral, ainda falta, porque a gente às vezes se limita a questões, outras questões, e essa questão da diversidade ela é atuante no nosso dia a dia, então falta assim, como a gente trabalhar ela no dia a dia, então a gente recebe subsídio para trabalhar leitura, para trabalhar brincadeiras, para trabalharmos assim, vários temas, né, mas a gente esquece do que já vem de casa, nós próprios nós já temos essa diversidade né? De conhecimento, de roupa, de cabelo, então é preciso se trabalhar mais, eu digo assim, no âmbito geral.” (ANITA, PNO, questão 6, bloco 3).*

Como podemos observar, na sua fala, a professora Anita coloca o espaço da formação como um espaço que poderia não apenas possibilitar uma maior compreensão, mas também um espaço que fornece subsídios para a abordagem das diferenças em sala de aula, seja através de materiais didáticos, lúdicos etc., como também subsídios teóricos.

Já a professora Elis aponta outra questão também relacionada à formação, nesse caso, ela se refere especificamente ao espaço de formação continuada, ou formação em serviço.

*“É, é como eu lhe disse assim, eu acho que **falta mais o material concreto**, não é, porque a Secretaria ela passa mais, assim, nós temos a, as capacitações, mas é mais baseada em apostilas, eles sugerem vídeos, algumas revistas, mais o que eu digo assim, seria realmente, vamos dizer que ela disponibilizasse uma vez ou outra uma equipe, se tivesse, uma equipe de fantoche, de teatro que pudesse fazer visitas na escola, ou fornecessem esse material, pra que a gente pudesse trabalhar mais com o lúdico com a criança, até porque só verbalmente não vai, a criança ela tem que tá vendo, tem que tá assistindo, então a gente como professor tem que tá criando jogos, tem que tá indo buscar vídeo, tem que ralar muito pra poder levar esse material em sala, não que a Secretaria não dê, mas ela dá mais o teórico, entendesse, essa questão, o material em si, concreto não é muito fornecido não.” (ELIS, PO, questão 4, 2ª entrevista, grifos nossos).*

A professora Elis coloca que há processos de formação, mas já aponta como dificuldade o fato das formações se restringirem a aspectos teóricos e a Secretaria de Educação não fornecer materiais didáticos lúdicos para que se trabalhe a temática de uma maneira mais concreta. Isso porque, para a professora, a idade deve ser levada em conta ao se trabalhar com crianças da Educação Infantil, que precisam de mais materiais concretos para

que não se fique apenas na conversa. É interessante perceber essa preocupação da professora, mesmo a “conversa” tendo sido uma das estratégias mais citadas pelas professoras no trato com a temática da diferença em sala de aula.

Essa contradição entre o que as professoras apontam como sendo ideal na abordagem da temática com as crianças e o que elas colocam como estratégias nessa abordagem talvez seja um indicativo da ausência de sistematização e planejamento do trabalho com a diferença. Isso reforça nossa impressão de que a temática na maioria das vezes, com algumas exceções, seja posta de forma aligeirada, ou como conversas do dia a dia com as crianças, onde falar sobre “respeitar o coleguinha” já seria trabalhar com a diferença em sala de aula.

A preocupação com a pouca idade das crianças apresentada pelas professoras nos remete a duas questões: a) consciência de que as crianças possuem especificidades que demandam um trabalho diferenciado em relação ao trabalho com jovens ou adultos; b) receio de trabalhar alguns temas com as crianças. A primeira questão se atrela às dificuldades que as professoras colocam, quanto à ausência de materiais que facilitem o trabalho com as crianças. Também remete à compreensão da infância como categoria geracional com suas especificidades. A segunda questão se atrela aos dilemas apontados pelas professoras, e também aponta para uma visão da capacidade das crianças de perceberem e significarem a realidade que, de certo modo, pode subestimar a capacidade das crianças pensarem sobre a realidade.

Pensamos que essa visão, de certo modo, subestima a capacidade das crianças de refletirem sobre a realidade, bem como de desenvolverem um pensar crítico sobre a mesma, por compreendermos que as crianças podem interpretar a realidade, inclusive podem interferir nessa realidade produzindo influências na realidade social. Além disso, corre-se o risco de perder a possibilidade de compreender a criança e a infância pela sua pluralidade de existências, pois, “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Vejamos as colocações da professora Chiquinha:

*“Às vezes a gente acha estranho porque tem às vezes uns temas que são meio assim que pra você trabalhar com crianças né, mas depois começar a abrir, abre espaço pra uma coisa e outra aí vai (Pesquisadora: Mas quais são essas dificuldades de tipo, material, formação sobre o tema?). Não, é, mas se todo tema que for começar tiver uma formação né, a gente tem que aprender pesquisando né, aí geralmente a gente procura muito pra trabalhar.”* (CHIQUINHA, PNO, questão 5, bloco 3).

Podemos perceber duas questões que emergem dessas colocações da professora. A primeira diz respeito ao seu receio de trabalhar certas temáticas com as crianças, onde a mesma estranha que se proponham determinados temas para serem abordados com as crianças, sendo que a professora havia acabado de falar sobre o projeto proposto pela Secretaria de Educação, que dava ênfase justamente às temáticas acerca da diferença.

A segunda questão colocada pela professora é quanto ao seu papel como docente, de não esperar por formações sempre que temáticas que não foram abordadas na formação inicial surgem, dando ênfase à questão da pesquisa, onde a professora ou professor pode também ir buscar informações e subsídios para desenvolver sua prática, não ficando dependente apenas dos processos de formação continuada.

Essa questão da dificuldade das crianças de compreenderem os temas também se configura num dilema, de até onde se pode trabalhar determinadas temáticas com crianças pequenas. Nesse aspecto, a consciência desse dilema não indicaria a falta de capacidade das crianças para compreenderem e analisarem a realidade, mas aponta para a necessidade de que os conteúdos sejam aprofundados de acordo com a maturidade das crianças, em seus diferentes tempos de desenvolvimento, tidos como diferentes e não como inferiores ou sendo vivenciados de maneira linear. Sendo a questão da diferença uma questão que afeta a sociedade como um todo, do mesmo modo afeta também as crianças. Assim, o modo de experienciar e viver essas questões não pode ser de maneira a reproduzi-las, mas sim de possibilitar às crianças ressignificá-las constantemente.

Em relação à dificuldade pela ausência ou escassez de materiais, as professoras colocam de maneira mais recorrente a dificuldade gerada pela ausência de materiais concretos, tendo em vista que consideram que o concreto é importante nas práticas com crianças pequenas.

*“Assim, eu busco sempre trabalhar essas diferenças, porém assim, a dificuldade que eu sinto é assim, vamos dizer, de...como eu posso dizer, assim, de sugestões a parte, de subsídios, de materiais.” (ANITA, PNO, questão 5, bloco 3).*

Vemos na fala da professora Anita a ausência de materiais e sugestões como uma dificuldade para desenvolver o trabalho em sala de aula. Já a professora Penha coloca em questão a dificuldade, como docente, de abordar as questões que envolvem a temática das diferenças de forma que as crianças possam compreender, como podemos perceber abaixo:

*“Eu acho que, realmente, as dificuldades elas existem, é muito difícil, porque como a gente trabalha com criança, então muitas vezes mostrar pra ela, explicar, o que ela acha, o que é certo, os valores né, desenvolver esses valores...morais, sociais, né, então é difícil.”* (PENHA, PNO, questão 5, bloco 3).

Pelo exposto, mesmo sabendo que a aprendizagem das crianças depende de muitos fatores, a ideia que a professora Penha tem de criança parece ser um elemento minimizador das discussões acerca da questão da diferença. De certo modo, a crença enraizada de que as crianças não têm maturidade suficiente para pensar sobre determinadas coisas aparece como um elemento que dificulta a abordagem de certas questões. Nesse contexto, reconhecer a importância da escuta das vozes das crianças nesse processo de construção de sentidos parece ser o maior desafio apontado pela professora.

Também há uma insatisfação quanto a subsídios na forma de materiais concretos que possam facilitar esse trabalho, conforme podemos observar na fala abaixo.

*“Porque não tem nenhum suporte assim que seja...pra isso né, específico pra isso, porque aqui, eu tenho...a escola fornece um baú com muitos livros, e tem até uma coleção que é falando sobre solidariedade, é, essas questões de valores, bondade, é, vem trazendo, são livros bem ilustrados, mas assim...não tem aquele material, nem tem assim uma ajuda né, vamos dizer, como a gente poderia abordar esse tema, não tem.”* (PENHA, PNO, questão 5, bloco 3).

A professora também se remete à ausência de discussões que a ajudassem a abordar o tema. A preocupação presente no enunciado da professora Penha também aparece enunciada por outras professoras, que apontam também outros elementos que trazem dilemas na abordagem da temática com as crianças pequenas. Por exemplo, a questão da aceitação da família quanto à temática, ou até mesmo, ideias conflitantes entre o que as professoras abordam em sala de aula e o que as famílias conversam ou vivenciam em casa com as crianças, como ressalta a professora Olga:

*“Eu acho que da família, porque quando você vai trabalhar com essa diferença, às vezes os pais resistem, embora eles não tenha acesso assim, a sala de aula, mas vira e mexe, vem um recadinho, a criança diz sabe, “a minha mãe disse que não é pra fazer desse jeito não”, aí eu digo, “pois diga a mamãe que venha falar com tia Olga, porque ela vai fazer desse jeito sim”, meio que provoço a mãe a vim, pra poder ter oportunidade de explicar como vai ser feito, porque aí elas não veem, mas pra mandar um recadinho desafortado, elas são beleza, mandam na hora, aí eu mando outro pra ver se provoço, quando provoço que a mãe vem, mãe, porque é preciso trabalhar assim, e tal.”* (OLGA, PNO, questão 5, bloco 3).

Outra questão que aparece como dificuldade é a questão do espaço-tempo no currículo e na sequência de atividades propostas pela Secretaria de Educação, onde muitas vezes não há espaço para que se abordem questões relacionadas à temática da diferença, mesmo sendo essa temática proposta pela própria Secretaria, como podemos perceber na fala da professora Zilda:

*“Eles dão a temática, mas aí não dão muito suporte pra gente, entendes, então assim, a gente no início do ano teve uma apostila, que hoje eu até nem trouxe essa apostila, que eu trago todos os dias, mas hoje eu não trouxe, é, com todas as temáticas que a gente tinha que trabalhar, não era nem temática, eram os conteúdos chaves assim que a gente tinha que trabalhar, semanais né, e nessa não tinha nada assim tão, tão voltado, tão específico pra essa temática, eu a gente tinha que colher, que buscar de outros lugares, pra poder (para pra falar com uma funcionária) pronto, aí assim, isso não é de agora, isso eu acho que é sempre, é não trabalho em educação a tanto tempo assim, mas eu conversando com outros professores, eu vejo que isso não é de agora não, de que muitas vezes você dá, é ótimo, é bom, mas não dá muito suporte assim, pra você trabalhar, então assim, a gente se vira né, com o que a gente pode, tem, não é, a gente precisa de muita coisa, mas assim, não tem muita, então a gente busca, aí por isso que eu te digo, que eu fiz mas voltado nessa, nessa, eu não vou te dizer que fiz coisas mirabolantes, porque na verdade não foi, não fugi ao tema, não fugi, trabalhei, conversei, expliquei, fiz recorte, fiz colagem, mostrei pra eles, conversei com eles, não fugi do tema, mas não fiz também nada mirabolante não pra, entendes? Até porque a gente não tem tempo, recurso, muita coisa, entendes? Foi isso.” (ZILDA, PNO, questão 5, bloco 3, grifos nossos).*

Inicialmente a professora coloca a dificuldade pela falta de suporte, e logo em seguida nos traz uma questão que nos remete à discussão da rotina, que empreendemos no tópico anterior. Pois vemos que há não apenas um fluxograma de atividades colocadas pela Secretaria que os CMEI's vivenciam como rotina, mas também a definição dos conteúdos a serem vivenciados de forma padronizada por todos os Centros, e que a professora chama atenção para o fato de que esses conteúdos nem sempre abrem espaço para que se trabalhe com as temáticas da diferença, especialmente no momento determinado pela Secretaria onde deveria ser vivenciado o projeto concernente à diferença.

A professora Zilda também coloca a ausência de materiais e suporte como elemento que dificulta a abordagem da temática com as crianças, afirmando que não fugiu ao tema proposto, mas por falta de subsídios ela não conseguiu desenvolver um trabalho mais significativo, se resumindo a atividades pontuais de recorte e colagem, reforçando o que abordamos anteriormente ao falarmos de como a temática é vivenciada em sala de aula.

Quanto ao tempo-espaco para se trabalhar as questoes relacionadas a diferenca, a professora Cora chega a sugerir que a tematica seja integrada a um dos eixos de trabalho:

*“Olhe, um pouco complicado, porque a gente lida com a diversidade né, é cultura, entendeu? Aí pra gente inculir, assim, na cabeça... a realidade né, as vezes tem...uma certa dificuldade deles entenderem, até os próprios adultos né, as vezes não querem entender a real, o fato né, do próximo, da ajuda, não é? [...] seria bom se... **o conteúdo poderia ser na Identidade e Autonomia**, a gente sempre trabalhar né... e aí já ia é, um degralzinho né, eles já iam tomar consciência, tomando ciência sobre... o problema...social né?” (CORA, PNO, questão 8, bloco 3, grifos nossos).*

Além de sugerir que essa temática deveria ter presença mais constante no trabalho com as crianças, associando-a inclusive a um dos eixos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que é utilizado pela Secretaria de Educação Municipal na organização do trabalho nos CMEI's, a professora traz outro elemento sobre a suposta dificuldade das crianças quanto à temática. Para esta professora, essa dificuldade não é apenas das crianças, mas também dos próprios adultos. Quanto à questão de atrelar às temáticas concernentes à discussão sobre diferença a um eixo de trabalho, a professora Dilma também traz alguns elementos:

*Eu acho que a gente deveria, deveria ser um eixo mesmo, feito linguagem, matemática, a gente tem é, identidade e autonomia, mas só que puxa mais pra eu, identidade e autonomia, e deveria ser pra o, a maioria né, pra conhecer o outro e não tanto o eu, devia ter esse eixo que a gente pudesse trabalhar... A cultura, o social, pra eles conhecer e respeitar, porque tá se encerrando o ano e as crianças assim...continua ainda agressivas...qualquer reação, não sabe conversar, é difícil de trabalhar, é, um tema se a gente não, se fosse um eixo, acho que a gente se aprofundaria mais, porque, ia ter que se planejar bem direitinho, como a gente ia trabalhar não ia incluir, só por incluir na socialização, na brincadeira, ia ter que trabalhar mesmo esse tema, ia mostrar a ele é, tudo o que existe de diferente, em cultura, em raça, em, em, sexualidade, pode, acho que pode mostrar, mas porque as vezes eles chegam né, e dizem coisas que a gente escuta por aí, e tem que saber como é que a gente vai passar pra eles, que existe e tem que respeitar o próximo, deveria ser um eixo eu acho, que por isso que falta, falta, deixa a desejar um pouco por conta disso, deveria ser um eixo pra que a gente pudesse mais aprofundar.” (DILMA, PO questão 6, 2ª entrevista, grifos utilizados para demonstrar ênfase na voz da professora).*

Através dos elementos enunciados na fala da professora Dilma, podemos destacar três elementos: 1. A sugestão de que a temática deveria estar posta em um eixo de trabalho e não

apenas em projetos; 2. Que é preciso aprofundar essas questões com as crianças; e 3. O reconhecimento de que o trabalho com a temática não tem sido sistematizado.

O primeiro elemento aponta para uma consciência de que os temas relacionados com as discussões acerca da diferença devem ser vistos como conteúdo de ensino na Educação Infantil. Já o segundo elemento nos remete a uma visão mais afirmativa das crianças como sendo capazes de pensarem e analisarem a temática de forma mais aprofundada, e não superficialmente apenas em eventuais conversas ou brincadeiras. No terceiro elemento vemos corroborada nossa análise empreendida no tópico onde foi discutido o lugar da diferença na prática docente, onde percebemos a temática na maioria das vezes sendo abordada de forma superficial através de um currículo turístico.

O reconhecimento de dificuldades quanto à forma pessoal de enxergar algumas temáticas da diferença, que, de certa forma, poderia ir na contramão de uma visão afirmativa da diferença, apareceu como um dilema a ser enfrentado e que traz elementos de descontinuidade nos enunciados analisados como um todo. A preocupação da professora Clarice está relacionada à linguagem, pois, para ela, os sentidos de quem ouve podem ser diferentes daqueles pensados por quem fala:

*“Veja, a questão é o seguinte, a questão ela é complicada do começo ao fim, como é mesmo o teu nome? Anna, ela é complicada do começo ao fim, porque a gente tem uma visão, mas os outros não têm, então é justamente aquela coisa a gente, a gente falar uma certa situação que as vezes a gente nem pensa, mas que a pessoa entenda como uma questão racial, então aquela questão é uma questão que ainda há muito, pra ser discutida pra que realmente entenda o que é uma questão racista, porque às vezes o que não é racismo pra mim, tu entenda como seja, entendeu? É questões de a gente as vezes falar, mas as vezes tu entenda como uma questão racista e que você não falou com intenção racismo, uma questão racista, e a questão do negro também, de alguns né, se identificarem se, se...é...como é...esqueci da palavra agora peraí que eu vou me lembrar...é...não é se colocar, mas, se colocar como, como, um, um negro mesmo, se...identificar realmente como negro, que realmente os próprios negros eles próprios têm racismo, entendeu, eles mesmos às vezes não quer é, é, é idealizar sua própria identidade, eles mesmos, não, não, tem um próprio preconceito, entendeu? Então é essa questão assim, sabe, eu acho que a questão da diversidade é ainda uma questão muito pra ser discutida pra que realmente as pessoas entendam o que é racismo, o que é preconceito, e o que é realmente sua identidade” (CLARICE, PNO, questão 5, bloco 3).*

A professora Clarice também coloca a questão do preconceito como emergindo da própria criança negra. Cabe ressaltar que essa é uma das professoras que anteriormente trouxemos seus enunciados onde há uma ênfase muito grande no discurso da igualdade de

todos e todas perante Deus, que todos são iguais e que todos podem a mesma coisa. Percebemos nos enunciados desta professora relações com enunciados que fazem parte do discurso que subjaz ao mito da democracia racial no nosso país, que vem perdurando por anos mesmo sendo alvo de críticas de diversos setores da sociedade, especialmente dos movimentos sociais étnico-raciais. Ora, partindo desses ecos do discurso da democracia racial presente nos enunciados da professora Clarice, podemos compreender o porquê de a professora colocar o preconceito como sendo da própria criança negra, ignorando que:

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que deles se desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 85).

A professora talvez não tenha percebido ainda que nossas crianças diariamente estão expostas a modelos de beleza nos quais não se reconhecem, inclusive nas escolas de Educação Infantil, isso porque:

A escola ainda ocupa um papel preponderante na formação dessa criança, pois, segundo Guatari, o que conta não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Esse efeito diz respeito a todas as nossas crenças e valores que diariamente incutimos em nossos alunos. Ou seja, a criança percebe o que fazemos e não só aquilo que a gente diz que faz. Diariamente dizemos com palavras ou atos que gostamos mais de certas pessoas, pois são azuis e não vermelhas; o dia está bonito, pois não há nuvens; aquele aluno é ótimo, pois fica quieto; aquela criança é tão linda que eu até levaria para casa. Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.90-91).

Estando pois, diariamente, exposta a discursos sobre a beleza que não a inclui, a criança negra sente dificuldade de se colocar como negra, não que ela não se reconheça como tal, mas por não perceber que a sua identidade racial é vista de maneira positiva socialmente. No entanto, quando a escola se propõe a abordar raça como positividade, a criança se sente incluída e também construirá sua identidade de maneira positiva e afirmativa, como pudemos perceber através do relato da professora Anita posto no tópico onde discutimos o lugar da diferença na prática das professoras. Onde a professora narra que ao trabalhar de maneira

positiva elementos relacionados à história e à cultura negra, a criança que dizia não gostar de sua cor, ao final do projeto, confia à sua professora que passou a gostar de sua cor.

Já a preocupação da professora Tarsila vai em outra direção. Para ela, o dilema está em não trazer para seu discurso junto às crianças elementos de sua formação religiosa, onde determinadas diferenças não são postas de forma positiva, e também porque nem todas as crianças participam de uma mesma religião. Vejamos o que diz a professora:

*“Isso, uma das maiores dificuldades que eu tenho como... é ...opinião não, como...que foi vivida o que por mim, foi vivida foi a questão da, das religiões, então a dificuldade foi que...muitos em algumas ocasiões, claro, não tô dizendo as atuais, mas em ocasiões anteriores, muitos tem uma certa religião, porém eu sempre desde que me conheço por gente sempre me baseei bíblicamente sempre na bíblia, então havia alguns momentos pelos quais tipo, um certo aluno, é, o pai era de uma certa religião pela qual não tinha a bíblia como nenhum meio de leitura, ou de sobrevivência ou seja lá o que for, mas que assim de uma forma ou de outra tenho que respeitar, obedecer e de uma forma ou de outra não vou dizer aceitar interiormente, mas concordar de uma forma ou de outra, não essa sua religião mostra isso então você está certo para com a sua opinião para com a sua religião, porém a bíblia mostra dessa forma, então eu tenho muita, muito cuidado com relação a isso pra agir, agir com, com os alunos de uma forma favorável, de uma forma cautelosa e também é preocupante, entendeste, porque 90% é de uma certa religião, os outros 10% não tem uma religião, então a gente quando vai trabalhar religião em si que é uma disciplina, né, do, do, do quadro, como é que eu posso dizer, do, curricular, é uma disciplina curricular, a gente ter como eu falei anteriormente ter muita cautela, e eu tenho, tenho muita cautela.”*  
(TARSILA, PNO, questão 5, bloco 3).

A professora Tarsila nos traz a religião como um elemento da diferença, e de como ela procura fazer com que sua religiosidade não seja posta como norma para as crianças. Interessante perceber essa preocupação da professora, tendo em vista que, mesmo fazendo parte de um Estado laico, onde a educação em instituições públicas deve ter um caráter laico, percebemos a influência da religião cristã, especialmente a católica, sendo vivenciada junto às crianças nos CMEI's. Diante desse contexto, a preocupação da professora vai na contramão das posturas apresentadas em muitas escolas.

Nas nossas visitas aos CMEI's, percebemos imagens relacionadas ao catolicismo expostas, bem como a utilização de músicas religiosas, orações etc., relacionadas ao cristianismo com uma ênfase maior no catolicismo. Assim, a professora Tarsila coloca a questão religiosa como um dilema na sua prática docente, e ciente disso, ela diz procurar ter cautela no que falar. Demonstrando assim, um cuidado para que seus discursos não

desrespeitem ou coloquem de maneira inferior as crenças que não se relacionam às suas, ou até mesmo a ausência de crenças das crianças.

Os dilemas e dificuldades, no lidar e abordar a diferença, que emergem nos enunciados das professoras colocam em questionamento os processos de formação docente, sejam eles no âmbito da formação inicial ou da continuada. Onde o espaço para a discussão acerca das temáticas relacionadas à diferença parece ainda não fornecer subsídios que contribuam para que professoras e professores lidem com a complexidade inerente às discussões sobre a diferença.

Questionam também as concepções de infância, criança, educação e diferença que subjazem às formas de supervisão, coordenação e gestão do trabalho docente, especialmente a forma de pensar e organizar a Educação Infantil num sentido que não apenas se leve em consideração a diferença, mas que se pensem maneiras, rotinas, espaços de abertura à diferença.

*Seria impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade.*

*Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades.*

Silvia Duschatzky e Carlos Skliar

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

*A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta. “Quem é você?”, disse a Lagarta. Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu... eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então.”*  
Lewis Carroll

Fazer-se pesquisadora é um processo que passa por vários momentos, compreendendo descobertas e angústias, mas, acima de tudo, consiste em um percurso de aprendizagem que modifica a forma como vemos a realidade, os Outros e nós mesmos. Tratando-se, nessa pesquisa, de um tema e de um campo de certa forma movediço, especialmente no contexto escolar, em não raros momentos tivemos que nos afastar de uma orientação precisa e de fundamentos firmes, colocando-nos diante de outros modos de pensar para procurar apreender as múltiplas questões e nuances que envolvem essa discussão.

Assim, ao concluirmos a escrita deste trabalho, relendo suas páginas, percebemos o quanto ainda é desafiador para professoras e professores responderem e tratarem de questões presentes em nosso cotidiano escolar, com implicações diretas em nossa existência prática, como a questão da diferença. Este aspecto é revelador da instabilidade, das tensões e incertezas que a discussão aponta, bem como da urgente necessidade de refletir sobre o que se pratica nos espaços que educam nossas crianças, e também nos espaços que formam professores e professoras, no que se refere à questão da diferença.

Após toda a caminhada e diálogos empreendidos na busca por apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, faz-se necessário interrompê-la, mesmo que de maneira provisória, para registrar algumas considerações do que foi apreendido até aqui.

Através de um olhar, de certa maneira, orientado por algumas das questões que envolvem a Análise do Discurso da forma como foi empreendida por Foucault, pudemos desvelar algumas operações postas em ação nos discursos que cercam a problemática em questão: a relação com a diferença – com o Outro – que permeia as práticas docentes e discursos na Educação Infantil, onde compreendemos que as crianças assimilam esses discursos, e nesse processo, a criança “[...] transforma aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (TREVISAN, 2007, p. 42). Mas também partimos do pressuposto de que

nesse processo de atribuir novos significados, o discurso de professores e professoras exerce importante influência junto as crianças.

A partir das lentes acessadas através das leituras empreendidas pudemos perceber nas práticas e nos discursos das professoras certo nível de consciência relacionada às temáticas relacionadas com as diferenças. Pudemos perceber também uma diversidade de maneiras de lidar com a diferença, bem como uma noção ampliada das diferenças, envolvendo temáticas desde as diferenças que podem ser observadas de uma maneira concreta no convívio social como raça, gênero e classe, até diferenças mais subjetivas que só se revelam a partir de um convívio mais próximo, mais demorado.

Os discursos das professoras revelaram certa continuidade com relação a discursos que enunciam a diferença como o lugar da inferioridade, como um não-lugar. Revelam ainda a utilização de enunciados sobre o Outro que se baseiam em discursos mais corriqueiros, apreendidos nas relações cotidianas, onde, mesmo se questionando o mito da democracia racial no Brasil, ainda fazem emergir posições e discursos que se atrelam a marcas dos discursos que dão sustentação a preconceitos e estereótipos.

Vimos emergir, através dos discursos das professoras e das observações realizadas em campo, “pedagogias turísticas” e “pedagogias do silêncio” sendo efetivadas de maneira concomitantes, posto que mesmo quando se abordam conteúdos relacionados com a temática das diferenças de forma turística, há uma ausência de pedagogias que visibilizem as vozes das crianças. Ou ainda, há uma pedagogia do silêncio quanto a conteúdos que visibilizem a diferença, e quando as crianças fazem emergir nas suas falas e relações temáticas que envolvem a diferença, há um silenciamento por parte das professoras, ou a insistência na facilidade de sustentar o discurso de que “somos todos iguais” e “devemos respeitar todos”.

Facilidade essa, tendo em vista que questionar as relações desiguais de poder e saber que permeiam as relações sociais traz dificuldades para a organização da prática docente, dificuldades essas, que surgem da ausência de conteúdos relacionados à temática da diferença nas formações inicial e continuada, ausências de materiais didáticos que facilitem o trabalho com as crianças, bem como a vivência de uma rotina engessada que não abre espaço à diferença, e sobre a qual nos voltaremos mais à frente.

Analisando as condições de existência dos enunciados das professoras participantes da pesquisa, tanto em relação às condições históricas quanto em relação aos debates instituídos no campo discursivo da educação, podemos perceber indicativos de que os enunciados emergentes de certa forma apresentam continuidades em relação a outros enunciados. Porque a despeito das tensões e disputas presentes na produção de saberes sobre o Outro, há

diariamente a emergência de discursos e práticas que silenciam o Outro, ou reforçam os estereótipos que subalternizam o Outro, impedindo-o de nos questionar, de tirar-nos de nossa confortável posição de olharmos o mundo através de um círculo que expõe quem está dentro e quem está fora. E esses são discursos, que como vimos no diálogo com autoras e autores, são construídos, produzidos e reproduzidos com continuidades e descontinuidades há mais de quinhentos anos.

A ênfase na assertiva “somos todos iguais” (em vez de “deveríamos ser todos iguais”), utilizada em contraposição à desigualdade associadas à diferença, nega as relações de poder assimétricas que permeiam as questões da diferença. Não leva em consideração a própria condição de desigualdade que se quer combater, o que de certa forma apresenta relação com os enunciados que remetem à defesa da tolerância, ao discurso da diferença como qualidades diferenciadas, onde não há o questionamento da produção das desigualdades.

A partir desses enunciados, ocorre a produção de novas dicotomias, como afirma Silva (2000, p. 98): “[...] a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’”.

Acreditamos que as condições para se pensar e dizer de um modo diferente do que pensamos e dizemos em relação às questões que envolvem a diferença ainda não são tão favoráveis na área da educação, tendo em vista que a discussão dessa temática ainda é muito recente nesse campo. Pesquisas apontam que a partir de 1996, com a inclusão da temática da diversidade cultural nas políticas públicas de educação, é que se intensificam publicações sobre as temáticas em periódicos relacionados à educação (RODRIGUES, 2011).

Consequentemente, não podemos cobrar que os enunciados que emergem das falas das professoras, quando narram suas práticas docentes em sala de aula sobre a diferença, possam apresentar descontinuidades dos discursos históricos acerca do Outro. Isso porque, estamos diante de um tema ainda pouco discutido no âmbito da escola e também das formações inicial e continuada, tendo em vista sua inserção no campo de discussões da educação ser recente.

A partir dessas questões, talvez fosse importante investigarmos como as discussões realizadas no campo dos movimentos sociais que envolvem as diferenças, bem como no campo das pesquisas educacionais também relacionadas a essa temática, têm chegado no chão das escolas, se essas discussões estão sendo realizadas nas formações de professores e professoras, sejam elas no âmbito da formação inicial ou da formação continuada.

Voltando à questão da rotina, percebemos na sua concretização uma preocupação excessiva com uma rotina que não é vivenciada apenas como uma forma de organização do tempo, para que as práticas ali realizadas não sejam uma sucessão de improvisos, mas no

sentido de desenvolver um “automatismo dos hábitos”<sup>34</sup> e dos comportamentos das crianças, além de não possibilitarem espaço para que suas vozes sejam ouvidas. E como vimos no episódio descrito no capítulo anterior – no diálogo entre crianças e a supervisora do CMEI sobre o que vem a ser um gay – as crianças têm muito a nos dizer, a questionar como veem a relação dos adultos com as diferenças, e nos fornecer elementos para refletirmos sobre nossas práticas e discursos.

A partir do que foi observado, podemos nos questionar: a rotina engessada é uma realidade abrangente na Educação Infantil? Como as rotinas têm sido pensadas e organizadas para as crianças da Educação Infantil? Quais os espaços de falar e refletir coletivamente suas ideias, as crianças têm tido nas rotinas da Educação Infantil? Quais os significados que as crianças pequenas vêm atribuindo à diferença?

Quem sabe essas e outras questões não são problematizadas e investigadas em pesquisas futuras, posto que essa seja uma característica da busca pelo conhecimento: ela nunca se encerra, e quanto mais conhecemos mais descobrimos que precisamos conhecer.

No entanto, concomitante com essas questões, pudemos perceber também maneiras outras de se lidar com a diferença na Educação Infantil, onde professoras buscam discursos mais afirmativos sobre a diferença, e buscam problematizar os padrões de comportamento construídos socialmente para determinadas diferenças. Percebemos, também, que o trabalho com as diferenças na Educação Infantil traz dilemas e dificuldades para as professoras, que sem recursos relacionados à formação, e enfrentando escassez de materiais, buscam desenvolver práticas que sejam vivenciadas pelas crianças como experiência, que as toquem, modifiquem e ampliem seus olhares sobre o mundo e a sociedade. Como por exemplo, vimos a professora Anita dizendo que através da vivência de um projeto, uma criança negra que se sentia desconfortável com sua cor passa a se ver de maneira positiva, vivenciando sua pertença racial de maneira mais afirmativa.

Através da abertura das professoras participantes da pesquisa em compartilhar conosco suas práticas, suas dificuldades e angústias, bem como de seus ensaios diários na busca por estabelecer com as crianças relações mais respeitadas com a diferença, proporcionaram-nos a ampliação do nosso olhar. Também a transformação da nossa maneira de perceber esse trabalho na escola, com seus dilemas e dificuldade, mas também com suas possibilidades de intervenção na realidade ainda impregnada de racismos, preconceitos e relações de poder assimétricas.

---

<sup>34</sup> Expressão de Foucault em Vigiar e Punir (2012c, p. 131.).

A partir das negociações internas de professoras em relação aos seus conceitos e valores e a necessidade de em alguns momentos ter que deixá-los de lado para que eles não venham a ferir a diferença do Outro, e seu modo de ser e viver no mundo, podemos perceber como a relação com a diferença pode ser conflituosa. Mas também que essa sua dimensão não impede que professores e professoras, negociando com seus pressupostos mais íntimos, se mobilizem na busca de relações menos assimétricas com a diferença.

Ao longo desta pesquisa, fomos nos convencendo de que uma postura crítica que coloque permanentemente em questão as relações de poder assimétricas que permeiam as relações sociais; num movimento de questionarmos constantemente se poderíamos pensar de um outro modo; sentir de um outro modo; nos relacionar de um outro modo pode ser uma possibilidade de transformação. Uma crítica que consista, nas palavras de Foucault (apud OKSALA, 2011, p. 102): “[...] a arte de não ser tão governado assim”. Ou seja, diante da inevitável relação de poder que permeia nossas relações sociais, buscarmos não sermos tão governados assim pela lógica vigente.

Dentre os questionamentos que foram surgindo acerca da formação de professores e professoras relacionada às temáticas que envolvem a diferença, entendemos que os achados desta pesquisa podem contribuir para que se questionem as formações inicial e continuada de docentes. Posto que se apresente para nós o desafio de enveredar na produção de outros sentidos para as práticas docentes na Educação Infantil, que é *locus* dos primeiros momentos da iniciação dos mais novos no mundo. Onde se pensem currículos e práticas que não encerrem sentidos e significações, mas que abram sempre possibilidades de diversos sentidos e construções de significados outras, onde a diferença não seja posta na caverna, no lugar da falta, da desigualdade. Esse talvez seja um dos nossos grandes desafios, num mundo onde cada vez mais as diferenças se multiplicam.

Para que outros sentidos e outras construções de significados sejam potencializados, quem sabe as palavras de Kohan não tragam questões para pensarmos nossas práticas para a educação de nossas crianças, quando o autor afirma que:

Um outro lugar para a infância é possível, um novo lugar para o nascimento e a vida. Para isso, talvez seja interessante falar um pouco mais de tudo aquilo e de todos aqueles dos quais não falamos e deixar falar, pelo menos um pouco, a todos aqueles que não deixamos falar (KOHAN, 2007, p. 143).

Desenvolver práticas docentes que deixam falar aqueles silenciados ao longo dos processos de escolarização talvez possa potencializar a diferença e o desenvolvimento de uma educação que, ao iniciar as crianças pequenas no mundo através de práticas que potencializem

as diferenças, possibilite a (re)construção de sentidos outros de educação e ensino. Para tanto, podemos nos voltar para as questões postas por Gallo quando afirma que

Talvez, na contramão de uma sociedade de controle que quer modular as relações, instituindo uma nova dominação em que a fixidez e a paralisia das relações de poder está justamente em sua imensa mobilidade, possamos habitar os espaços de nossas instituições escolares fazendo deles espaços outros, contra-espaços de constituição de si mesmo e de práticas de liberdade (GALLO, 2013, p. 364).

Por fim, embora tênue e incerta, a questão central deste trabalho se insere em um debate amplo, sobre o direito à diferença, o qual deve ser estimulado e valorizado na escola, considerando ser este *locus* privilegiado não só de aquisição de conhecimentos, mas também de transformação do que se pensa e do que se sabe.

Como diz a personagem de Lewis Carrol, Alice, no fragmento do texto posto como epígrafe, estamos em constante mudança. Dessa forma, esperamos que a experiência da leitura deste trabalho possa inquietar, contribuindo para o estranhamento e a desnaturalização do lugar que a diferença ocupa em nosso cotidiano escolar e quicá contribua para movimentos de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf> Acesso em: 21 maio 2012.
- \_\_\_\_\_; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância, qual criança? In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 73-85.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39 – 52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 15 de novembro de 2011.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2010.
- AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-151.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZINNI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERINO, Aristóteles de Paula. **A Economia Política da Diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Pachal Moreira. Rev. Téc. Ana Lúcia Goulart de Farias e Elisandra Girardelli Godoi. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-29.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cad. Pagu**. Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50104-83332011000200016&lng=pt&nsm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50104-83332011000200016&lng=pt&nsm=iso) Acesso em 13 jul. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e Maquinarias**. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001a.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elisa Pereira da Silva (orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001b.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 set. 2012.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARONE, Iray. Igualdade *versus* diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 171-182.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 291-309.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Rev. Téc. Maria Leticia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do Corpo**: as mutações do século XX. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-12.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?script=sci\_arttext&pid=S0104-40602007000100013&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 04 maio 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. vol. 2. 2 ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. vol. 3. 2 ed.. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 127-153.

DUSCHTZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome do outro. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rev. e Apres. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZINNI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-96.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creche e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 109-124.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul/dez., 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984> Acesso em 21 de setembro de 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rev. Téc. José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 40. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 26. ed. Org. Intr. e Rev. Téc. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013b, p. 407 – 431.

\_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 26. ed. Org., Intr. e Rev. Téc. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013c, p. 35-54.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **O mesmo e o outro:** 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 355-364.

GGTI; GISA. **Matrícula por Modalidade de Ensino:** dados preliminares 2013. Gerência Geral de Tecnologia da Informação. Gerência de Informação e Sistemas Aplicativos. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 28-40.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 27 abr. 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Lia Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 10. ed. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 23. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2012.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 254-294.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=isso) Acesso em 21 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-295.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – o “anormal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.** Campinas, vol 26, n. 91. p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso 24 abr. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-17.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rev. Téc. Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 out. 2012.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**. 2013. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professor**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 127-138.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2. ed. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2000.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-89.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. 5ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: \_\_\_\_\_ et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 215-253.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-129.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, ago. 2010. Disponível em; [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso) Acesso em 09 maio 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 27 abr. 2013.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **O projeto filosofia na escola**. 2008. 264p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. (Coleção: Para um novo senso comum, vol. 4) São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol 26, n. 91. p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 19-40.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, abr. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: impertinências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 fev. 2013.

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

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 9-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 22 mai. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca o direito biológico à educação no movimento da escola nova. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, número especial, jun. 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982000000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 23 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A escolarização como projeto de civilização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 22 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 04 Jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

#### **Roteiro para entrevista semiestruturada – 1ª etapa da pesquisa**

##### **1º Bloco de Questões – Identificação**

- 1. Nome**
- 2. Formação**
- 3. Tempo de atuação na Educação Infantil**
- 4. Vínculo**
- 5. Como se identifica em relação ao seu pertencimento étnico-racial?**

##### **2º Bloco de Questões – Percepção da Diferença**

- 1. Quantas crianças você tem na sua sala de aula?**
- 2. Quantas meninas e quantos meninos?**
- 3. No conjunto dessas crianças, tem alguma que você considera diferente? Por quê?**
- 4. O que você indica como elementos que constituem a questão da diferença?**
- 5. Como você compreende as questões relacionadas às diferenças?**

##### **3º Bloco de Questões – Prática**

- 1. Como você vem trabalhando na prática as questões que envolvem as diferenças? 2. Em que momento do planejamento essas questões são levadas em conta? Quando são inseridas no planejamento?**
- 3. Como você inicia o trabalho em sala de aula quando vai tratar dessas questões?**
- 4. Em que momento da rotina você trata de aspectos relacionados à diferença?**
- 5. Se houver, que leituras, autoras/es, materiais, orientam sua prática a respeito desta temática?**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

**Roteiro para entrevista semiestruturada – 3ª Etapa da pesquisa**

**PROFESSORAS NÃO OBSERVADAS**

**1º Bloco de Questões – Identificação**

- 1. Nome**
- 2. Formação**
- 3. Tempo de atuação na Educação Infantil**
- 4. Vínculo**
- 5. Como você se identifica em relação ao seu pertencimento étnico-racial?**

**2º Bloco de Questões – Percepção da Diferença**

- 1. Quantas crianças você tem na sua sala de aula?**
- 2. Quantas meninas e quantos meninos?**
- 3. No conjunto dessas crianças, tem alguma que você considera diferente? Por quê?**
- 4. O que você indica como elementos que constituem a questão da diferença?**
- 5. Como você compreende as questões relacionadas às diferenças?**

**3º Bloco de Questões – Prática**

- 1. Como você vem trabalhando na prática as questões que envolvem as diferenças?**
- 2. Em que momento do planejamento essas questões são levadas em conta? Quando são inseridas no planejamento? Há uma organização no sentido de estabelecer um tempo específico para a abordagem dessa temática?**
- 3. Em que momento da rotina você trata de aspectos relacionados à diferença? E quando as questões aparecem advindas das crianças, como você encaminha a reflexão?**

- 4. A Secretaria de Educação propôs um tema para cada bimestre, como você pensou o trabalho do tema desse último bimestre com as crianças? (“Respeito às diferenças e valorização da diversidade.”).**
- 5. Quais as dificuldades que você aponta no trabalho com as crianças no que se refere às questões relacionadas às diferenças?**
- 6. Como você acha que as escolas têm trabalhado as questões relacionadas às diferenças?**
- 7. De que maneira este assunto foi abordado na sua formação inicial?**
- 8. O que é pra você trabalhar com as temáticas da diferença?**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

**Roteiro para as professoras que foram observadas – 2ª Entrevista**

**3ª Etapa da pesquisa**

1. Como você vem trabalhando na prática as questões que envolvem as diferenças? Ao longo do ano em que momentos você inseriu essas questões no seu planejamento?
2. Em que momento da rotina você trata de aspectos relacionados à diferença? E quando as questões aparecem advindas das crianças, como você encaminha a reflexão?
3. Quais os temas relacionados às temáticas sobre a diferença você abordou com as crianças ao longo desse ano letivo?
4. Quais as dificuldades que você aponta no trabalho com as crianças no que se refere às questões relacionadas à diferença?
5. A Secretaria de Educação propôs um tema para cada bimestre, como você pensou o trabalho do tema desse último bimestre com as crianças? ("Respeito às diferenças e valorização da diversidade").
6. Como você acha que as escolas têm trabalhado essas questões relacionadas às diferenças?
7. De que maneira este assunto foi abordado em sua formação inicial?
8. O que é pra você trabalhar com as temáticas da diferença?

APÊNDICE B – FICHA DE DADOS – SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

**DADOS**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Vínculo no CMEI:** Contrato ( ) Efetivo ( )

**Pertencimento étnico-racial:** Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( )  
) Indígena ( )

**Formação:**

**Magistério / Normal Médio:** Sim ( ) Não ( )

**Graduação:** \_\_\_\_\_ **Ano de Conclusão:** \_\_\_\_\_

**Especialização:** \_\_\_\_\_ **Ano de Conclusão:** \_\_\_\_\_

**Tema da Monografia:** \_\_\_\_\_

**Atuação:**

**Tempo de atuação na Educação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na Educação Infantil:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação neste CMEI:** \_\_\_\_\_

Caruaru, \_\_\_\_\_ de setembro de 2013.

**APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO****TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL – ESCOLA**

**Declaro que fui informado quanto os propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizadas, bem como:**

- **Os nomes de alunos/as, professoras e da instituição e os dados coletados se manterão em caráter confidencial;**
- **Não haverá nenhum custo da instituição com a pesquisa a ser realizada.**

**A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Anna Líssia da Silva, pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste; telefone: (81) 8856-7825; e-mail: [anna.lissia@yahoo.com.br](mailto:anna.lissia@yahoo.com.br).**

---

**Gestora da Instituição**

---

**Pesquisadora**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

**Declaro que fui informada quanto os propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizadas, bem como:**

- **Meu nome será preservado e meus dados se manterão em caráter confidencial;**
- **De que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento.**

**A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Anna Líssia da Silva, pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste; e-mail: [anna.lissia@yahoo.com.br](mailto:anna.lissia@yahoo.com.br).**

---

**Professora**

---

**Pesquisadora**

**APÊNDICE D – MAPEAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS DO GT7 DA ANPED  
2010 A 2011.**

| <b>PROBLEMÁTICAS:</b> | <b>TÍTULO:</b>  | <b>AUTOR:</b>   |
|-----------------------|---|---|
| FAMÍLIA E ESCOLA      | EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS DO MEIO RURAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA OS FILHOS MENORES DE QUATRO ANOS   | ROSIMARI KOCH MARTINS   |
| DIFERENÇAS            | EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE OS POVOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA  | LÉA TIRIBA  |
| EDUCAÇÃO E CIDADANIA  | EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CIDADANIA   | ISABEL CRISTINA DE ANDRADE LIMA E SILVA   |
| CRECHE                | <p>A VIDA DO BEBÊ: A CONSTITUIÇÃO DE INFÂNCIAS SAUDÁVEIS E NORMAIS NOS MANUAIS DE PUERICULTURA BRASILEIROS</p> <p>CUIDADO OU EDUCAÇÃO? A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CRECHES COMUNITÁRIAS DE CURITIBA</p> <p>O LUGAR DA CRECHE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE EM PARCERIA COM OS BEBÊS: O QUE “DIZEM” AS CRIANÇAS?</p> <p>O QUE AS CRIANÇAS PEQUENAS FAZEM NA CRECHE? AS FAMÍLIAS RESPONDEM</p> <p>SOBRE IMPORTÂNCIAS, MEDIDAS E ENCANTAMENTOS: O PERCURSO CONSTITUTIVO DO ESPAÇO DA CRECHE EM UM LUGAR PARA OS BEBES</p> | <p>CLÁUDIA AMARAL DOS SANTOS.</p> <p>ELISABET RISTOW NASCIMENTO<br/>ADEMIR VALDIR DOS SANTOS</p> <p>GABRIELA BARRETO DA SILVA<br/>SCRAMINGNON</p> <p>TACYANA KARLA GOMES RAMOS</p> <p>LETÍCIA VEIGA CASANOVA<br/>LUCIANE PANDINI SIMIANO<br/>CARLA KARNOPPI VASQUES</p> |
| CRIANÇA E CONSUMO     | <p>"PARES OU ÍMPARES?": CONSUMO E RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS NA FORMAÇÃO DE GRUPOS PARA BRINCAR</p> <p>A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA</p>  | <p>RAQUEL GONÇALVES SALGADO</p> <p>PAULA DEPORTE DE</p>   |

|                                  |  |  |
|----------------------------------|--|--|
|                                  | PARA O CONSUMO NA PUBLICIDADE DA REVISTA VEJA  | ANDRADE  |
| DIREITOS DAS CRIANÇAS            | DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO ESTRATÉGIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS   | SANDRA REGINA<br>SIMONIS RICHTER<br>MARIA CARMEN<br>SILVEIRA<br>BARBOSA  |
| CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA            | JEITOS DE SER CRIANÇA:<br>BALANÇO DE UMA DÉCADA DE PESQUISAS COM CRIANÇAS APRESENTADAS NA ANPED<br><br>ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS OBRAS DE PAULO FREIRE:<br>ALGUNS APONTAMENTOS<br><br>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: AS CRIANÇAS SAÍRAM DA FOTO E ENTRARAM NAS SALAS DE AULA | ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO<br><br>FRANCIELE CLARA<br>PELOSO ERCÍLIA MARIA<br>ANGELI TEIXEIRA DE PAULA<br><br>ÂNGELA FRANCISCA<br>CALIMAN FIORIO |
| IDENTIDADE PROFISSIONAL          | TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES   | NANCY NONATO DE LIMA ALVES   |
| DISCIPLINA E AUTONOMIA           | “QUERO MAIS, POR FAVOR!”: DISCIPLINA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  | ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO   |
| CULTURAS INFANTIS E BRINCADEIRAS | INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:<br>O GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS AÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR<br><br>A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:<br>BRINCAR, LER E ESCREVER   | RENATA<br>PROVETTI<br>WEFFORT ALMEIDA<br><br>VANESSA FERRAZ<br>ALMEIDA NEVES   |
| POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO      | POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSALISTAS E RESIDUALISTAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.<br><br>O MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA  | PATRÍCIA CORSINO<br>MARIA FERNANDA<br><br>DEISE GONÇAVES<br>NUNES  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>IDENTIDADE CULTURAL E POLÍTICA</p> <p>O FOCO NAS MÃES ADIA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DA DÉCADA</p> <p>“NOSSA, QUE AUDÁCIA!”: TENSÕES, POLÊMICAS E DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL</p> | <p>ARISTEO GONÇALVES LEITE FILHO</p> <p>SONIA KRAMER<br/>PATRÍCIA CORSINO<br/>MARIA FERNANDA REZENDE NUNES</p> <p>SILVIA NELI FALCAO BARBOSA<br/>CAMILA DOS ANJOS BARROS</p> |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES                                | FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL   | VALDETE CÔCO   |
| INCLUSÃO   | ACESSIBILIDADE EM PARQUE INFANTIL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.  | PRISCILA MOREIRA<br>CORRÊA<br>EDUARDO JOSÉ<br>MANZINI  |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS                                   | REGISTROS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  | ILZE MARIA COELHO MACHADO  |
| INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL | <p>OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES</p> <p>RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL E LONGEVIDADE ESCOLAR: DADOS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL DE BASE POPULACIONAL</p>  | <p>RUTE DA SILVA</p> <p>MAGDA FLORIANA DAMIANI</p>   |
| PROCESSOS DE INTERAÇÃO                                 | PROCESSOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS NO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL   | BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA   |
| LINGUAGEM  | <p>A CRIANÇA E O LIVRO LITERÁRIO: ENCONTROS E POSSIBILIDADES</p> <p>INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E BRINQUEDO</p>   | <p>CLÉBER FABIANO DA SILVA</p> <p>GLACY QUEIROS DE ROURE</p>   |

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

**APÊNDICE E – DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2010 - 2011**

---

| <b>Instituição/Grau</b> | <b>Título:</b>  |
|-------------------------|---|
| <b>UFPB/Mestrado</b>    | O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica – UFPB      |
| <b>UFMA/Mestrado</b>    | Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar.  |
| <b>UFPE/Mestrado</b>    | As concepções das crianças sobre a inclusão de crianças com deficiências  |
| <b>USP/Doutorado</b>    | Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professores e meninas e meninos. |
| <b>UFES/Doutorado</b>   | Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil.              |

**Fonte: Banco de Dissertações e Teses**

---

**APÊNDICE F – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS PUBLICADOS POR PERIÓDICO  
(Exceção para os dossiês e temas em destaque).**

| PERIÓDICOS           | REFERÊNCIAS   |
|----------------------|---|
| CEDES                | <p>PRICE, Graham. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. <b>Cad. CEDES</b>, Campinas, v. 30, n. 80, abr. 2010 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622010000100005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622010000100005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 11 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100005">http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100005</a>.</p>   |
|                      | <p>PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. <b>Cad. Pesqui.</b>, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742010000200014&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742010000200014&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 11 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014">http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014</a>.</p>  |
| CADERNOS DE PESQUISA | <p>SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. <b>Cad. Pesqui.</b>, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742011000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742011000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 11 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200010">http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200010</a>.</p>  |
|                      | <p>CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. <b>Cad. Pesqui.</b>, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742011000300016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742011000300016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 05 jul. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300016">http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300016</a>.</p>  |
| CADERNOS PAGU        | <p>SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. <b>Cad. Pagu</b>, Campinas, n. 34, jun. 2010 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-83332010000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-83332010000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 15 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003">http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003</a></p> <p>MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. <b>Cad. Pagu</b>, Campinas, n. 37, dez. 2011 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-83332011000200016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-83332011000200016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 15 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000200016">http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000200016</a>.</p> |
| EDUCAÇÃO & SOCIEDADE | <p>MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. <b>Educ. Soc.</b>, Campinas, v. 31, n. 110, mar. 2010 . Disponível em &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302010000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302010000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. acessos em 15 out. 2012. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011">http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011</a>.</p>   |

## EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (Cont.)

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2012.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2012.

GERALDES, Mary Ângela F; ROGGERO, Rosemary. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, jun. 2011 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2012.

VIANNA, Claudia Pereira et al . Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006.

**Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, jun. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2012.

MONTEIRO, Letícia Portieri; SMOLE, Kátia Stocco. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, abr. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, dez. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

## EDUCAÇÃO E PESQUISA

ZUCCHI, Eliana Miura et al . Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, dez. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, dez. 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

CROCHIK, José Leon et al . Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

## EDUCAÇÃO EM REVISTA

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012..

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

ARAUJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias Ribeiro de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

NASCIMENTO, Dorval do. Relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil (1951-1964). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 37, maio 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

## EDUCAR EM REVISTA

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! sejam educadas por Barbie e "com" a Barbie... **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, set. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012..

CRUZ, Gilmar de Carvalho et al . Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2012.

## PRO- POSIÇÕES

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2012.

---

FLAVIANA GASPAROTTI, Nunes. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2012.

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
EDUCAÇÃO

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2012.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2012.

---

## **APÊNDICE G – ORIGEM DOS PSEUDÔNIMOS UTILIZADOS PARA PROFESSORAS E CMEI's**

Ao escolher os pseudônimos para professoras e para os dois CMEI's observados, resolvemos homenagear mulheres de grande destaque na história brasileira. Seguem seus nomes e breve biografia.<sup>35</sup>

### **ANA MARIA MACHADO**

Ana Maria Machado (1941) é escritora, jornalista brasileira. Autora de livros infantis, foi a primeira desse gênero, a fazer parte da academia brasileira de letras. Foi eleita para a presidência da academia, para o biênio 2012/2013. Em 1993, foi hors concours do prêmio da fundação nacional do livro juvenil. Em 2000, ganhou o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Prêmio Nobel de literatura infantil mundial. Em 2001, recebeu o prêmio literário nacional Machado de Assis, na categoria conjunto da obra. Atualmente tem mais de 100 livros publicados.

### **ANA NÉRI**

Ana Néri (1814-1880) foi a pioneira da enfermagem no Brasil. Prestou serviços voluntários, nos hospitais militares de Assunção, Corriente e Humaitá, durante a Guerra do Paraguai. Ana Justina Ferreira Neri, faleceu no Rio de Janeiro em 20 de maio de 1880. Carlos Chagas batizou com o nome de Ana Néri a primeira escola oficial brasileira de enfermagem, em 1926. O dia do enfermeiro é comemorado no dia 20 de maio.

### **ANITA GARIBALDI**

Anita Garibaldi (1821-1849) foi a "Heroína dos Dois Mundos". Recebeu esse título por ter participado no Brasil e na Itália, ao lado de seu marido Giuseppe Garibaldi, de diversas batalhas. Lutou na Revolução Farroupilha (Guerra dos Farrapos), na Batalha dos Curitibanos e na Batalha de Gianicolo, na Itália.

### **CECÍLIA MEIRELES**

Cecília Meireles (1901-1964) foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina, de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Com 18 anos estreia na literatura com o livro "Espectros". Participou do grupo literário da Revista Festa, grupo católico, conservador e anti modernista. Dessa vinculação herdou a tendência espiritualista que percorre seus trabalhos com frequência.

---

<sup>35</sup> Acessadas via <http://www.e-biografias.net/>.

### **CLARICE LISPECTOR**

Clarice Lispector (1920-1977) foi escritora e jornalista brasileira, de origem judia, reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século xx. "A hora da estrela" foi seu último romance, publicado em vida. a versão cinematográfica desse romance, dirigida por Suzana Amaral em 1985, conquistou os maiores prêmios do festival de cinema de Brasília e deu à atriz Marcélia Cartaxo, que fez o papel principal, o troféu urso de prata em Berlim em 1986.

### **CORA CORALINA**

Cora Coralina (1889-1985) foi uma poetisa e contista brasileira, responsável por belos poemas. foi elogiada por Carlos Drummond De Andrade. Cora coralina recebeu o título de doutor honoris causa da UFG e foi eleita com o "prêmio Juca Pato" da união brasileira dos escritores, como intelectual do ano de 1983.

### **CHIQUINHA GONZAGA**

Chiquinha Gonzaga (1847-1935) foi compositora, pianista e regente brasileira. Primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil. Autora da primeira marchinha de carnaval "Ó abre alas". Desde criança mostrou interesse pela música. Dedicou-se ao piano e compôs valsas e polcas.

### **DILMA ROUSSEFF**

Dilma Rousseff (1947) é uma política brasileira. Presidente da República do Brasil, primeira mulher eleita do país. Foi ministra da Casa Civil do governo de Lula no período de 2005 a 2010. Interessou-se por ideais socialistas na adolescência. No período do regime militar, que durou entre os anos de 1964 a 1985, atuou na luta armada em movimentos revolucionários como o COLINA- Comando de Libertação Nacional, o VAR-Palmares - Vanguarda Armada Revolucionária Palmares. Foi presa pela Operação Bandeirante (Oban) e pelo DOPS- Departamento de Ordem Política e Social. Em 1977 graduou-se em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **LEILA DINIZ**

Leila Diniz foi símbolo da liberação feminina dos anos 1960 e 1970. A atriz scandalizou ao exhibir sua gravidez de oito meses na praia. Aos 17 anos se apaixonou pelo cineasta Domingos de Oliveira, com quem viveu até os 21 anos. Ele a dirigiu em "Todas as mulheres do mundo", seu maior sucesso.

### **MARIA ESTHER BUENO**

Grande tenista brasileira, a paulista torna-se a primeira mulher a vencer os quatro torneios do Grand Slam (Australian Open, Wimbledon, Roland Garros e US Open). Conquistou, no total, 589 títulos em sua carreira.

### **MARIA DA PENHA**

Maria da Penha Maia Fernandes é uma brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado. Com 60 anos e três filhas, é líder de movimentos de defesa dos direitos da mulher, vítima emblemática de violência doméstica. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei Maria da Penha, que aumenta o rigor das punições às agressões contra a mulher, quando ocorridas no ambiente doméstico ou familiar. Na prática a lei precisa e muito evoluir, mas foi sem dúvida um passo importantíssimo.

### **OLGA BENÁRIO**

Olga Benário (1908-1942) foi uma militante comunista alemã de origem judaica. Foi companheira de Luís Carlos Prestes, comunista perseguido pelo governo de Getúlio Vargas. No Brasil, ficou incumbida na tarefa de receber Luís Carlos Prestes, perseguido pelo governo de Getúlio Vargas. Carlos Prestes liderou a intentona comunista em 1935, na qual fracassou. Olga Benário foi executada no campo de concentração de judias da Alemanha nazista em 1942.

### **ELIS REGINA**

Elis Regina (1945-1982) foi uma cantora brasileira. Por sua performance versátil, foi considerada a maior cantora do Brasil. É Também reconhecida pelas sua forma de expressão altamente emotiva, tanto na interpretação musical quanto em seus gestos. Em 1965, fez a sua estreia no festival da Record com a música "Arrastão", de Edu Lobo e Vinícius de Moraes. Recebeu o Prêmio Berimbau de Ouro e o Troféu Roquette Pinto. Foi eleita a melhor cantora do ano. Em 1968, Elis Regina se apresentou, duas vezes, no Olympia, de Paris. Ao lado de Jair Rodrigues apresentava o programa "O Fino da Bossa", na TV Record em São Paulo, cujo diretor era Ronaldo Bôscoli, com quem se casou. O programa gerou três discos. O primeiro "Dois na Bossa" vendeu um milhão de cópias.

### **TARSILA DO AMARAL**

Tarsila do Amaral (1886-1973) foi pintora e desenhista brasileira. O quadro "Abaporu" pintado em 1928 é sua obra mais conhecida. Junto com os escritores Oswald de Andrade e Raul Bopp, lançou o movimento "antropofagia", que foi o mais radical de todos os movimentos do período modernista. O movimento foi inspirado no quadro "Abaporu" que significa antropófago em tupi. Sobre seu quadro Tarsila diz "essa figura primitiva e monstruosa nasceu de um sonho". Tarsila ofereceu esse quadro ao namorado Oswald de Andrade, como presente de aniversário.

### **ZILDA ARNS**

Zilda Arns (1934-2010) foi médica pediatra e sanitarista. Fundou em 1983 a Pastoral da Criança, um programa de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. No início era só um grupo de voluntários do Paraná, com o objetivo de ajudar famílias pobres a evitar a mortalidade infantil, com a disseminação do uso do soro caseiro. O trabalho começou na pequena cidade de Florestópolis, no Paraná. Zilda Arns à frente da Pastoral, ao longo de 25 anos, expandiu o programa que chegou a alcançar 72% do território Nacional, além de vinte países na América Latina, Ásia e África. O trabalho foi fundamental para reduzir a mortalidade infantil, levando Zilda Arns a receber a indicação ao Prêmio Nobel da Paz, em 2006.