

"A GENTE FAZ A FACULDADE..."

PRA CRIANÇA NORMAL": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS SOBRE AS DIFERENÇAS

DOI: 10.29327/210932.9.1-2

Cristiane Perol da Silva
Universidade Estadual de Campinas
crisperol@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5382-6744>

Heloísa A. Matos Lins
Universidade Estadual de Campinas
hmlins@unicamp.br
<https://orcid.org/0000-0003-4956-8185>

RESUMO: A partir de duas pesquisas em escolas públicas de educação infantil, destacam-se as representações sociais de educadoras em torno das diferenças na relação com as infâncias. Assume-se uma perspectiva teórico-metodológica cartográfica que dialoga com os pressupostos da Teoria das representações sociais. Destacam-se alguns desafios para o fortalecimento de um Estado democrático de direito, desde a infância, uma vez que o principal resultado dos estudos evidencia representações sociais sobre algumas diferenças como "assumidas" pelas docentes para um posicionamento político-pedagógico, enquanto outras não compõem esse mesmo estatuto de prioridades ou no âmbito da função social da escola. Faz-se fundamental a defesa de que as diferenças (em seus vários aspectos) devam ser visibilizadas e debatidas, na direção de uma Educação em Direitos Humanos, com vistas a uma justiça social expandida e a uma plenitude das infâncias. Assim, a pedagogia decolonial torna-se central para o processo de criação de contra hegemonias.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Representações sociais. Filosofia da diferença. Educação em Direitos Humanos. Decolonialidade.

[...] 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, 2000, p. 42-43).

OS ESTUDOS REALIZADOS E AS PRINCIPAIS QUESTÕES E TENDÊNCIAS SURGIDAS

Em um estudo de caso coletivo, anteriormente publicado (SILVA e LINS, 2014), investigamos as representações de algumas gestoras e professoras¹ que atuavam em creches, em município próximo à região metropolitana de Campinas/SP, a respeito da inclusão e das diferenças na educação infantil, a partir da Teoria das representações sociais².

As narrativas das participantes indicaram que as representações sobre inclusão e diferenças estavam marcadas pela ideia que se tem de «normalidade», ou seja, as diferenças eram concebidas como um «desvio da norma». Além disso, eram compreendidas, geralmente,

1 Optamos por usar os termos no feminino pois tivemos a participação de apenas um homem na primeira pesquisa. As demais participantes são todas mulheres.

2 Ver detalhes (também metodológicos) em Silva e Lins, 2014.

a partir de «atributos visíveis»: físico-biológicos, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou de classe social. Naquele momento do estudo, destacou-se uma tendência de «hierarquização» das diferenças por parte das participantes da pesquisa, no sentido de que houve uma representação social predominante: algumas diferenças eram compreendidas como sendo da competência da escola/ da educação infantil/ das práticas docentes, enquanto outras não eram assim consideradas. Deste modo, as diferenças não eram todas consideradas pertinentes para a abordagem no campo educativo e para o rol das práticas docentes. Tais educadoras mostravam conceber, portanto, que algumas diferenças poderiam ser objeto de debate nas escolas, como por exemplo o que consideravam «as deficiências» (afeitas ao âmbito da educação especial, segundo suas representações apresentadas - em maiores detalhes - no estudo em questão). Outras diferenças, segundo as entrevistadas, não deveriam ser tão enfatizadas ou até mesmo estavam sendo ignoradas/ negadas (como questões de interseccionalidade: classe, raça/etnia, gênero/sexualidade e geração).

Tal cenário parece-nos indicar que quando a diferença se desdobrava numa representação social³ vigente e mais hegemônica de «deficiência», as professoras e gestoras não apenas a citavam imediatamente, como diziam de sua importância nos projetos de inclusão social/escolar. Por outro lado, se as diferenças fossem refletidas sob o prisma de representações engendradas pelo viés moral (ou que se configurassem como tema «sensível» socialmente), por exemplo, eram rechaçadas ou ignoradas do ponto de vista da função social da escola e do que dizia respeito a um projeto de educação da infância, de práticas e formação docentes, etc.

Nesse contexto, a pesquisa buscou evidenciar a importância dos espaços formativos continuados, destacadamente na escola, de modo que se configurassem como possíveis meios para o fomento de outras representações sociais dos educadores e educadoras, considerando a importância do reconhecimento da alteridade para a efetivação de uma Educação para os Direitos Humanos, desde a infância, e para o fortalecimento de um Estado democrático de Direito, nesse bojo, como discutiremos adiante.

A partir também desse estudo, pudemos confirmar a urgência em se romper com uma representação predominante social e institucionalmente (da forma como as entrevistadas demonstravam) de que algumas diferenças são mais «legítimas» ou «urgentes» do que outras (uma vez que merecem ou não ser protagonizadas), isto é, de que algumas diferenças demandam um posicionamento político-pedagógico, enquanto outras não compõem esse mesmo estatuto de prioridades ou da função social da escola. Significa, mais estritamente, enfatizar a defesa, também nas escolas, de que a pluralidade (em seus vários aspectos) deve ser visibilizada e debatida, na direção dos direitos de participação das crianças (através dos direitos à informação e comunicação, conforme LINS, CABELLO e BORGES, 2020).

Assim, dando continuidade às análises anteriores, realizamos um segundo estudo, no qual investigamos as representações sociais sobre inclusão e diferenças, especificamente de professoras que atuavam na educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos de idade, em duas escolas localizadas no mesmo município em que foi feita a última pesquisa⁴. A partir dos dados obtidos no primeiro estudo, buscamos, além da identificação das representações sociais das professoras envolvidas na pesquisa, a problematização diante das

3 Vide próximo item sobre as representações sociais, do ponto de vista teórico.

4 Ver detalhes da investigação (também metodológicos) em Silva (2018).

narrativas, buscando contribuir mais diretamente para a resignificação das representações identificadas, na direção dos pressupostos mencionados acima.

Assumindo uma perspectiva metodológica cartográfica, além de pressupostos da Teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015) já concebida no primeiro estudo, articulamos a Filosofia da diferença, com intuito de potencializar algumas reflexões sobre as narrativas manifestadas que discorreremos mais detalhadamente, a seguir. Nesse contexto, partimos das concepções de infância, escola e inclusão como invenções modernas que, assim como os modos de saber/poder sobre elas, engendram a governamentalidade da infância (RESENDE, 2015). A partir dessa perspectiva, nesse segundo estudo que se configurou também como uma pesquisa-participante, uma vez que se considera a inseparabilidade, no método cartográfico, entre pesquisa e intervenção (BARROS e PASSOS, 2015), fomos instigadas a questionar «as verdades»/ hegemonias produzidas sobre as infâncias e as diferenças nesse ínterim, através dos discursos docentes, ampliando as discussões e apostando na emergência de possibilidades de compreensão das potencialidades infantis e em representações não universalizantes sobre as crianças.

Tínhamos como pressuposto que olhar para as representações nesse contexto evidenciaria formas de como a infância tem sido «engendrada», na atual conjuntura social, possibilitando refletir sobre «[...] o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente.» (RESENDE, 2015, p. 7). Além disso, a opção de buscar as representações no âmbito da infância foi também motivada por uma observação surgida durante o primeiro estudo de que inclusão, diferenças e infâncias são temas que se cruzam, se perpassam, principalmente pelo fato de as crianças sofrerem investidas fortíssimas no que se refere às normatividades fabricadas para que sejam «dóceis» e «governáveis» e aos processos de exclusão da infância, provocados por questões econômicas e políticas, por exemplo (SILVA, 2018). Somado a isso, o primeiro estudo que realizamos mostrou que as representações da normalidade/anormalidade atravessam a história das representações em torno das crianças e das infâncias.

Atentas ao fato de que a forma como produzimos os dados pode interferir no modo como as representações aparecem (MENIN, 2006) e conscientes de que tais representações não são explicitadas com facilidade pelos participantes, criamos um procedimento metodológico processual, isto é, aberto às questões que se apresentavam durante a pesquisa, a partir do que se apresentava em cada encontro com as professoras. Nas palavras de Passos, Kastrup e Escóssia,

Pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos [...] eis então o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas [...] As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem com a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...] (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 8-13).

Assim, durante a primeira etapa dessa produção de dados, realizamos quatro grupos focais com as professoras e, posteriormente, recorreremos às entrevistas semiestruturadas onde, individualmente, entrevistamos 3 professoras, selecionadas por apresentarem discursos e representações sobre inclusão e diferenças aparentemente diversas.

Inicialmente, elaboramos roteiros para as duas etapas, a partir dos objetivos do estudo. Tendo em vista a necessidade de um roteiro que fosse flexível e que instigasse as professoras participantes a narrar mais livremente sobre os temas em pauta, explicitando assim suas representações, inserimos recursos visuais como imagens, vídeos⁵, gráficos, trechos de filmes e recortes de notícias, como forma de disparar a discussão. Essa abordagem foi inspirada no que fizemos durante o primeiro estudo, no qual também recorremos aos recursos visuais para provocar um maior envolvimento das participantes que poderiam explicitar as representações sociais que buscamos mapear, tal como nos exemplos abaixo⁶:



Figura 1 – Exemplo de imagem usada nos grupos focais. Fonte: Imagem da Internet⁷.



Figura 2 – Exemplo de imagem usada nos grupos focais. Fonte: Imagem da Internet⁸.

5 Alguns dos vídeos usados estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vFsEZzo8MWk>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=RWM1jx1yvKY>>; <<https://www.dailymotion.com/video/x2qgyqy>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

6 O conjunto de recursos visuais utilizado no decorrer da pesquisa e as respectivas fontes estão disponíveis em Silva (2018).

7 Disponível em: <http://valdecyalves.blogspot.com/2012/11/a-miseria-nao-poupa-as-criancas-e-tem.html>. Acesso em: 18 nov. 2020.

8 Disponível em: http://4.bp.blogspot.com/-7IzkQumFKNw/T8NXVLksPZI/AAAAAAAAACyg/M5Kqzj3_DAs/s1600/Menino+cadeira+02.PNG. Acesso em: 18 nov. 2020.

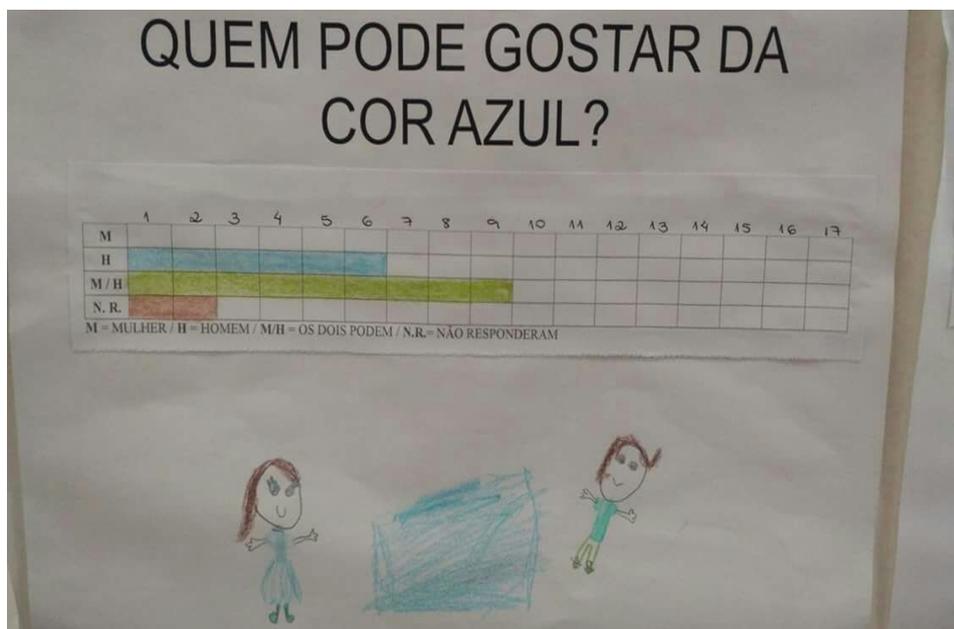


Figura 3 – Exemplo de gráfico usado nos grupos focais. Fonte: Silva (2018)⁹.

A maneira como construímos o caminho metodológico deve-se também à compreensão cartográfica que assumimos ao realizar a pesquisa, a partir das contribuições da Filosofia da diferença, em Deleuze e Guattari (1995). Nessa perspectiva, o pesquisador-cartógrafo assume uma postura singular: «Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento.» (COSTA, 2014, p. 71). Oliveira e Paraíso (2012) consideram a cartografia como «[...] uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração.» (p. 163).

O desafio que se propõe com a cartografia é o de pensar a realidade através de dispositivos outros que não sejam os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, «[...] valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formadores e criadores de realidade.» (COSTA, 2014, p. 70).

Tendo essa compreensão metodológica mais fluida, as entrevistas e os grupos focais realizados foram gravados, posteriormente transcritos e organizados em quadros de análise, nos quais destacamos trechos das transcrições, observações relevantes e definimos um tema a que o excerto se relaciona, como apresentado abaixo em exemplo:

Quadro de análise n° 01		
<p>TÍTULO: Grupo focal 1 DATA: 19/10/2016 LOCAL: Escola A PARTICIPANTES: Professora 1; Professora 2; Professora 3; Professora 4; Professora 5; Professora 6; Professora 7; Professora-coordenadora. AUSÊNCIAS: 5 professoras (1 da Escola A; 4 da Escola B).</p>		
Trechos da transcrição	Observações	Temas
<p>“É mesmo a representação do ser humano [...]. Todos diferentes entre si. Porque não existe nada e ninguém igual.” (Professora 5).</p>	<p>O discurso parece ser permeado pela dicotomia “diferentes – iguais”.</p>	<p>DIFERENÇA</p>

⁹ Acervo pessoal. Imagem recebida via WhatsApp com opiniões de crianças de uma escola pública de São Paulo sobre questões de gênero.

<p>«O que eu percebi, é que a gente tem em [...] nosso meio escolar, várias crianças com essas (Referindo-se às imagens) características, né. Todas umas diferentes das outras. E umas se sobressaem mais, é... Mas todas são iguais perante os olhos da gente né. Não existe, assim, eu não sei, já deve estar incutido, assim, há alguns anos né. Essa... Que... Isso vem sendo trabalhado, muito, essa questão de respeito às diferenças. Então a gente, como professora, já tá incutido isso dentro da gente. E a gente não tem tantas barreiras, mas a gente tem que estar preparado para enfrentar os amigos, né e de estar fazendo com que eles entendam que essas diferenças, são comuns no nosso dia a dia e saber lidar com elas [...]» (Professora 3).</p>	<p>A fala dessa professora me intriga... Ao mesmo tempo que parece estar formando a resposta que dá, procurando por uma linha de discurso, fico com a impressão de que ela não revela o que de fato pensa a respeito dos temas em debate. A questão da dicotomia “diferentes – iguais” também parece estar presente nesse discurso.</p>	<p>DIFERENÇA</p>
---	---	------------------

Tabela 1 – Exemplo de quadro de análise. Fonte: Silva (2018).

AS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS E AS INFÂNCIAS REPRESENTADAS: O LUGAR DAS DIFERENÇAS NAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES

Em várias narrativas das professoras participantes da pesquisa, a infância aparece tomada por uma tendência «prescritiva» determinada pelos adultos, que regula os tempos, saberes e fazeres das crianças. Nesse contexto normativo, Marchi e Sarmiento (2017, p. 5) alertam que existe «Um conjunto de assunções, formas de conhecimento e ideias, pressuposições e representações sociais» que incorpora:

[...] modos dominantes de resposta às questões: o que é ser criança? Como agir em face das crianças? São modos dominantes que se exprimem em padrões de comportamento e condutas, hábitos e procedimentos dos adultos em face das crianças e que são igualmente configuradores da normatividade da infância. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 5).

A escola, por sua vez, é representada pelas docentes como espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, sendo a educação infantil tida como «base» para as etapas seguintes da escolarização: a alfabetização e o ensino fundamental, segundo as próprias entrevistadas. Como exemplo, trazemos a fala de uma das educadoras participantes que, ao ser questionada sobre qual a relação entre educação infantil e ensino fundamental, estabelece a seguinte articulação:

Uma é o alicerce [...] pra começar a base da outra. Criança que não passa pela Educação Infantil, eu já tive essa experiência... [...] É muito difícil de lidar. [...] Então assim, hoje quando fala [...] que a Educação Infantil ela é obrigatória... [...] É porque se percebeu que as crianças que entravam sem pelo menos essa base [...] não dão conta. (SILVA, 2018, p. 53, grifos do original).

Em outro momento, a mesma educadora diz que «A creche, a educação infantil... vai preparar a pessoa.» (SILVA, 2018, p. 53, grifos do original). Nesse contexto em que a educação infantil é considerada como etapa preparatória essencial para o desenvolvimento escolar, explicita-se uma representação de infância única e universal, baseada em etapas de desenvolvimento. Ou seja, as professoras evidenciam – como regra – a ideia de uma infância que é homogênea nos mais diversos lugares e contextos do planeta.

Questionadas sobre como lidar com as crianças que não atingem as tais «etapas de desenvolvimento previstas para a educação infantil», muitas professoras dizem ser impor-

tante respeitar o tempo de cada criança. Apesar disso, as mesmas participantes apontam a necessidade de encaminhar essas crianças para especialistas do âmbito da saúde, quando os objetivos esperados e determinados pela escola não forem atingidos.

Uma das professoras que indica ser necessário respeitar o tempo da criança (quando a mesma não atingir os objetivos propostos), ao ser questionada sobre quais encaminhamentos ou soluções a escola poderia propor, responde: «[...] a criança tem que ser acompanhada por uma equipe [...]. No caso, fono, T.O. [terapeuta ocupacional], psicóloga, psicopedagoga, precisa ter esse acompanhamento. E a escola tem que falar e, e andar junto.» (SILVA, 2018, p. 54).

Outra participante corrobora a ideia quando, diante do mesmo questionamento, diz: «Se ela não atinge... [...] precisava ver o *grau de dificuldade* que ela tem também, *o que é esperado* [...] essa criança tem que ter *um laudo* em primeiro lugar, até pra saber como você vai lidar com a *deficiência* dela [...]» (SILVA, 2018, p. 54, grifos do original).

As educadoras admitem que as crianças necessitam de tempos diferentes, mas quando se deparam com uma dessas crianças, questionam (quase que imediatamente) se é somente uma questão de tempo ou se há algo de «anormal» implicado na diferença que se apresenta. Assim, surge o discurso clínico/nosológico, no qual quem atesta (se é uma questão que supostamente foge da normalidade) são os médicos e/ou outros profissionais da saúde, como se sabe.

Essa busca por avaliações diagnósticas – materializada nas representações docentes sobre as diferenças manifestadas sobre as crianças (ou sobre seus desempenhos escolares) – que acabam por determinar «o que, como e quando aprender», há a configuração explícita da patologização/ medicalização da infância, como muitos estudos evidenciam (SKLIAR, 1998; ANGELUCCI, 2014; DANELON, 2015, entre outros). Os laudos médicos ganham importância nesse contexto, evidentemente, de modo prevalente e até mesmo determinante para as práticas pedagógicas com as crianças consideradas «diferentes» (que no caso já passam a ser representadas como «deficientes»).

Diante das narrativas das participantes, vislumbra-se uma relação direta entre as representações sociais sobre as diferenças no espectro entre o normal e o anormal, e sobre o desenvolvimento das crianças (é um elemento central sobre as diferenças/inclusão que surge nas narrativas das professoras, como discutiremos abaixo). Isso se desdobra em representações sobre as infâncias e seus processos educativos (inclusivos/ exclusivos), tanto na escola como para além dela.

Neste sentido, indo de encontro ao que identificamos no primeiro estudo realizado, inferimos, a partir das narrativas, que a representação social vigente de inclusão e diferenças está pautada numa concepção de «correção» destinada a um grupo de sujeitos (crianças, no caso): os «deficientes». Para observarmos com mais atenção essa representação das diferenças e dos processos inclusivos que a escola precisa assumir em seus projetos político-pedagógicos (em termos do fortalecimento do Estado democrático de direito e das pluralidades humanas neste âmbito), apresentamos para as participantes algumas imagens impressas com pessoas com características diversas (tais como classe, raça/etnia, gênero/sexualidade, normalidade/anormalidade) e questionamos: «quais crianças caberiam na proposta da inclusão?».

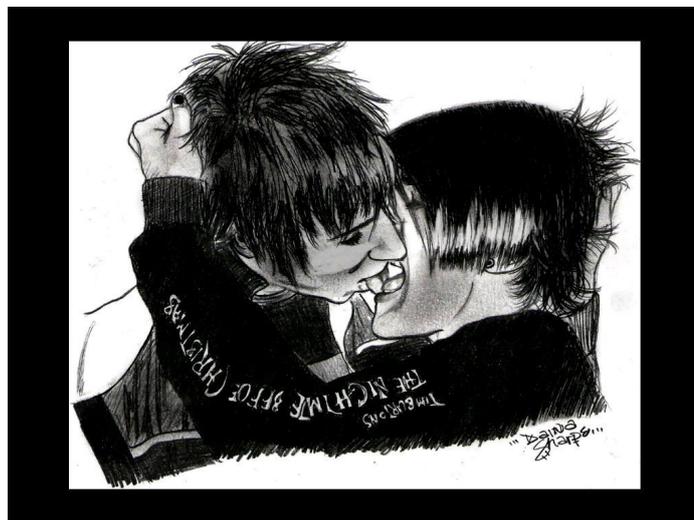


Figura 4 - Exemplo de imagem apresentada às professoras durante as entrevistas individuais. Fonte: Imagem da Internet¹⁰.



Figura 5 - Exemplo de imagem apresentada às professoras durante as entrevistas individuais. Fonte: Imagem da Internet¹¹.

Uma das professoras manifestou: «[...] a inclusão é aquela criança que tem problema» (SILVA, 2018, p. 114). Outra participante parte dos mesmos pressupostos ao dizer: «A gente sempre pensa na deficiência [...] Uma criança com uma certa deficiência. [...]. Então, são as crianças com deficiência [...]» (SILVA, 2018, p. 112, grifos do original).

Assim, as representações sociais manifestadas revelam uma concepção de inclusão que não é para todo «diferente» (em termos interseccionais), mas para alguns (SILVA, 2018). Os que não integram o grupo para o qual se destina a inclusão (representada majoritariamente como sendo para o grupo das «crianças deficientes»), são desconsiderados da dimensão político-pedagógica sobre as diferenças (questões, portanto, afeitas à etnia, classe, gênero, destacadamente). Isso impacta diretamente na formação das crianças no contexto escolar, além de reforçar as relações desiguais de poder na sociedade, originar e alimentar preconceitos e injustiças de outras ordens, como procuramos aqui argumentar. Também implica inviabilização ou fragilização dos Direitos Humanos *na* educação e *por meio* da educação (conforme, por exemplo, o disposto no Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, PMEDH¹²), considerando, por exemplo, o pressuposto de «melhor

10 Disponível em: <https://www.deviantart.com/jadedxseasons/art/Emo-Boys-11297070>. Acesso em: 18 nov. 2020

11 Disponível em: <https://www.mmo.co.mz/curiosidades-do-dia-1-junho/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

12 PMEDH: “Plan of Action for the third phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education”, publicado em 2014 pelo Human Rights Council, United Nations General Assembly, sob o número A/HRC/27/28. Acesso ao Plano de Ação da

interesse da criança» (UNICEF, 1989, Art.3) e o «máximo de desenvolvimento da criança» (UNICEF, 1989, Art.6), em que o diagnóstico *deficiente* em quase nada contribui para sua efetiva inclusão (pelo contrário, muitas vezes!).

Diante disso, as participantes indicam ainda que se sentem mal preparadas para lidar com as diferenças na escola. Durante um grupo focal, por exemplo, as professoras foram questionadas sobre a formação em Pedagogia diante das diferenças, o que deu início à discussão que segue:

Professora 7: Quando fala: [...] «Sua sala vai ter um autista; sua sala vai ter um deficiente auditivo». [...] Eu falo [...]: «Nossa, como eu vou trabalhar com essa criança?», por que? Porque *eu não fui formada pra isso*, você entendeu? Eu não tive essa...

Professora 1: Mas, não te derem nenhum dia...

Professora 7: Não é formada.

Professora 1: Então, é isso que eu tô falando.

Professora 5: Não foi preparada pra ter isso, né.

Professora 7: É!

Professora 1: Por quê? Porque antigamente não se tinha isso.

Professora 5: *A gente faz a faculdade... pra criança normal.*

Professora 7: Normal! (SILVA, 2018, p. 99, grifos do original).

Assim, revela-se uma representação social sobressalente de que a escola comum lida com o «sujeito/criança normal» e também se desnuda a necessidade premente de formação para a Educação em Direitos Humanos, conforme argumentado no PMEDH (UNESCO, 2015). A diferença (genericamente falando) se coloca como desvio (a ser corrigido/ normalizado), pois é concebida como não inerente à (ou como não sendo o foco da) escola regular e da própria sociedade. Nesse contexto, as docentes apontam a necessidade de professores especializados e de pareceres de especialistas do âmbito da saúde que digam o que a criança deve aprender e até onde a criança «diferente» consegue chegar nesses termos, como já apontado¹³.

Apesar dessa representação estar mais enfatizada quando falam das crianças com «deficiência», essa necessidade «de apoio» é indicada quando consideram (mesmo que superficialmente) outras diferenças na escola (de gênero, relações racializadas, socioeconômicas, entre outras), como revela o excerto seguinte: «*A gente precisa muito de ajuda, de todos. De profissionais que possam vir, conversar com os pais, porque às vezes a gente não sabe, né, como lidar. [...] a escola tem que abraçar tudo, mas a gente precisa ter apoio.*» (SILVA, 2018, p. 99, grifos do original).

Como se pode observar, além desse argumento que aponta a externalidade das condições de atuação que iriam muito além das capacidades docentes/ pedagógicas, as narrativas indicam a necessidade de se buscar «modelos»/ parâmetros para lidar com as diferenças de modo geral.

Nesse contexto, a importância de discutir a temática da diferença nos espaços formativos da escola foi reforçada pelas próprias professoras participantes. Uma das educadoras explicita o desejo de dialogar com as demais educadoras, ao mesmo tempo em que

Terceira Fase (2015 – 2019) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015), disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>. Acesso em: 17 set. 2020.

13 A respeito do diagnóstico como indicativo/ catalogação («lista») ou «escudo» (algo do tipo «nada - ou muito pouco - podemos fazer», diante da «deficiência/defeito»), ver Vasques (2015).

denuncia que os tempos de diálogo existentes dentro da escola são tomados pelo controle normativo ou burocrático:

[...] tem os momentos de planejamento [...] é um momento que toda escola está reunida para... duas horas! Pra uma conversa, para um estudo [...] então esses temas assim, pode ser abordado [...] porque às vezes a minha visão não é igual a sua. [...] Só que agora esses momentos de planejamento vem fechados. [...] quando a gente questiona «Olha gente, está acontecendo um problema na escola, vamos resolver?», «Ah, a gente não pode usar o encontro. Porque a gente não pode fugir do tema do momento do planejamento». (SILVA, 2018, p. 128).

A fala da professora indica – diante dos desafios de várias ordens em que as diferenças se apresentam – que os tempos de diálogo existentes dentro do contexto escolar estão sendo cada vez mais suprimidos (e sabemos que para além dele também).

O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A partir da perspectiva da Psicologia Social, concebe-se uma história que é dinâmica e mutável. Assim, consideramos que os temas em pauta em nosso estudo são também conceitos historicamente construídos que revelam: «[...] como o homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive» (LANE, 2006, p. 10).

Segundo Moscovici (2015), a resistência ou distanciamento que experimentamos quando não somos capazes de descrever ou avaliar algo, poderá ser superado à medida que começarmos a rotular o objeto ou pessoa com um nome conhecido, colocando-o numa determinada categoria. Somente quando conseguimos falar sobre algo, analisá-lo e discuti-lo é que podemos «[...] representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.» (MOSCOVICI, 2015, p. 62). Neste sentido, falar de inclusão e diferenças é falar de questões que nos são estranhas, via de regra.

Com a Teoria das representações sociais, podemos dizer que a escola está lidando com os «objetos estranhos», a partir da dinâmica da familiarização, compreendendo-os a partir de encontros e paradigmas preexistentes (MOSCOVICI, 2015). Neste sentido, buscamos evidenciar aqui que as representações e práticas vigentes nas escolas (e ensinadas às crianças) tornam-se fundamentais para a manutenção ou transformação das representações sociais mais amplas.

«O diferente», «o incluído» são os estranhos que já classificamos ou precisaremos classificar. Assim, com esse referencial, compreendemos que, quando as professoras narrem suas perspectivas sobre as crianças e as diferenças, estão sempre tentando responder à questão: «É ele como deve ser, ou não?» (MOSCOVICI, 2015, p. 66) e isso – sobre as diferenças e «os diferentes» – também se ensina (mesmo não intencionalmente) às crianças (até sobre suas próprias imagens, percepções de si e de atuação no mundo).

Mas como as representações sociais podem ser constituídas? As representações sociais são criadas por meio de dois mecanismos: ancoragem e objetivação. O processo de ancorar é ilustrado por Moscovici, através do exemplo de uma pessoa religiosa que tenta

relacionar uma nova teoria ou um comportamento que lhe é estranho a uma categoria de valores religiosos (SILVA, 2018). A ancoragem transforma algo que nos perturba, que nos é estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias, comparando-o com um padrão de uma categoria que pensamos ser adequada: «É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social.» (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Ao ser comparado com o padrão de uma categoria, o objeto ou ideia estranho assume características da categoria, sendo então reajustado para que se enquadre nela. Segundo Moscovici (2015), «Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.» (p. 61). Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2015): «Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.» (p. 61).

O outro mecanismo criador de representações sociais, a objetivação, é o processo que descobre «a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso», reproduz «um conceito em uma imagem» (MOSCOVICI, 2015, p. 71-72), tornando a ideia da não-familiaridade em fundamento de realidade. Moscovici diz que nosso meio é composto por imagens as quais nós estamos sempre acrescentando ou modificando algo, descartando algumas e modificando outras (2015, p. 74). Segundo Guareschi (1996), o processo de objetivação «[...] consiste fundamentalmente em tornar «concreta», como que visível, uma realidade que procura nos escapar das mãos.» (p. 18).

Toda essa conjuntura que constitui as representações sociais nos remetem ao que pontua Skliar (2003) sobre a existência de «[...] uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*.» (SKLIAR, 2003, p. 71, grifos do original). O autor chama atenção para as representações do outro na mesmidade e para «[...] a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local e, sobretudo, de que foi sempre assim.» (SKLIAR, 2003, p. 66).

Pensando nas representações sociais explicitadas nas narrativas das professoras, no contexto das funções e processos que as constituem, podemos dizer que corremos o risco «de ficar sempre no mesmo lugar» (algo em torno de uma *Pedagogia da mesmidade*, ou seja, afeita à *repetição*, «*normalização*», ao invés de uma pedagogia das diferenças, fundada na pluralidade de mundos, afetos e subjetividades, como nos lembra também Skliar, 2003), se a reflexão sobre o objeto da representação não se instaurar quando ancoramos e objetivamos o desconhecido em algo familiar. Para iniciar esse processo de reflexão, precisamos identificar e reconhecer as representações que carregamos e que nos são impostas (mesmo que indiretamente), para então poder romper com as representações sociais predominantes social e institucionalmente e caminhar em direção às discussões em torno da pluralidade (não do capacitismo) e maior justiça social.

Diante dessa dimensão, questionamos se as intervenções da pesquisa poderiam ser mobilizadoras de novas representações sociais para as professoras (para uma *Pedagogia das diferenças/ decolonial*, na acepção de WALSH, 2012; hooks, 2017 e SKLIAR, 2003, por exemplo). Em que medida também poderia haver ressignificações das representações manifestadas e como percebê-las se estivessem em processo? Como, portanto, detectá-las num possível movimento entre «objetivação» e «ancoragem»? O «entre» e também o «fora»

desses momentos nos interessava, da forma como Deleuze concebe: «o campo de imanência não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como Fora absoluto que não conhece mais o Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram» (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Um outro aspecto bastante caro para o esboço dessa «pedagogia outra» é a concepção de Deleuze sobre a aprendizagem que, para o autor, só é dada pela singularidade de cada corpo, portanto, varia de corpo para corpo. Em suas próprias palavras, por isso: «[...] é tão difícil dizer como alguém aprende.» (DELEUZE, 2006, p. 48). Neste sentido, sobre os modos de aprendizagens e incorporação das representações sociais e possíveis ressignificações, concebemos essa condição incerta sobre o surgimento de algo novo, de fato.

Nesse ínterim, a noção do «entre», do «meio» que nos interessava conceber é definida por Deleuze e Guattari a partir da noção do pensamento rizomático, ou seja, um pensamento que segue por todas as direções: «O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo «ser», mas o rizoma tem como tecido a conjunção «e... e... e...»» (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Assim, mais uma vez, os constructos de objetivação e ancoragem – tal como Moscovici (2015) aponta – poderiam ser expandidos e/ou tensionados no território das representações sobre as diferenças, da forma como vislumbramos.

Foi diante desse desafio teórico-metodológico que buscamos dialogar com a Filosofia da diferença, através da cartografia assumida desde o início da pesquisa, trazendo as noções de «entre» e «fora», bem como a ideia de rizoma, centralmente. Buscamos compreender se seria ou não possível uma ressignificação das representações evidenciadas pelas participantes, como mencionado, a partir de um «fora» nesse território. Significava buscar mapear as chamadas *linhas aberrantes* ou *linhas de fuga*¹⁴, ou seja, o que «escapava» das observações e análises mais imediatas, perceptíveis ou aparentes.

Assim, se pudéssemos conceber uma representação social como algo em torno de um pensamento rizomático, vislumbraríamos com Deleuze e Guattari que:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais eles fogem sem parar. Há ruptura num rizoma cada vez que linhas segmentadas explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte de um rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Tal dimensão nos parece fundamental para a reflexão sobre os processos de objetivação e ancoragem (de modo não absoluto ou estático), a partir da Teoria das representações sociais (principalmente sobre o «entre» e o «fora» desses dois constructos, da forma como brevemente procuramos aqui apontar).

Para tanto, nos propusemos a olhar para o caráter inventado (DALYIGNA, 2013), complexo e multifacetado da inclusão e das diferenças, de modo a construir um estudo

14 Segundo Oliveira e Paraíso (2012), as linhas de fuga são «[...] linhas de desterritorialização pelas quais um pensamento foge sem parar, uma linha pela qual se foge.» (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167). Por outro lado, as linhas de territorialidade são as linhas da segmentaridade dura (ou de corte molar) e as linhas de segmentação maleável (ou de fissura molecular). Essas últimas são as linhas «[...] que tentam definir, dar uma rota segura, uma essência estática a um território.» (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 167).

transversal que investisse na «errância da curiosidade» e apostasse na emergência de novas possibilidades articuladas com uma lógica não universalizante da diferença (GALLO, 2006). Sabemos e assumimos que essa opção nos lançou para lugares fronteiriços, por se tratar de abordagens teóricas distintas. Neste sentido, era o que pretendíamos: a consideração de *zonas de representação fronteiriças e rizomáticas*, ainda que essa possibilidade de diálogo (ou de construto teórico-metodológico) possa ser melhor explorada em outros estudos.

Ao observar esses pontos de fuga, de *desterritorialização* do pensamento das participantes, recorreremos também ao conceito de *pensamento de fronteira* vindo da Filosofia da diferença e também da Pedagogia decolonial, de modo aproximado. Segundo Nolasco (2016, s.n.) essa forma de pensar, «[...] é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade.», é um pensar/habitar a exterioridade, um modo decolonial de pensar. Um pensamento das margens, sem um pertencimento demarcado (NOLASCO, 2016) que pensa «[...] a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.» (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Em algumas narrativas analisadas, aparecem pistas desse pensamento fronteiriço, quando as educadoras revelam incômodos e questionamentos para além do âmbito da normalidade/anormalidade e das representações que parecem ser sobressalentes, como revelam os excertos seguintes.

Durante o primeiro grupo focal realizado com as professoras, uma das participantes disse: «[...] a gente traz dentro da gente *determinados padrões*. E tudo que sai daquele padrão, gera desconforto, gera preconceito, gera uma atitude negativa. A gente está sempre procurando *encaixar as coisas dentro de uma ideia...*» (SILVA, 2018, p. 125, grifos do original). No decorrer da discussão, outra educadora também apresentou suas ideias que não poderiam ser compreendidas, do nosso ponto de vista, em categorias fixas sob análise das representações sociais em jogo:

O que eu percebi, é que a gente tem em [...] no nosso meio escolar, várias crianças com essas (*referindo-se às imagens*) características, né. Todas umas diferentes das outras. *E umas se sobressaem mais* [...] Mas todas são iguais perante os olhos da gente né. [...] a gente, como professora, já tá incutido isso dentro da gente. E a gente não tem tantas barreiras, mas a gente tem que estar preparado para enfrentar os amigos, né e de estar fazendo com que eles entendam que essas diferenças, são comuns no nosso dia a dia e saber lidar com elas [...]. (SILVA, 2018, p. 168, grifos do original).

Nos exemplos destacados, algumas ideias parecem estar na fronteira entre o pensamento impingido pela modernidade, alocado na normalidade/anormalidade, na dicotomia igualdade x diferença e o que está além dela, revelando possibilidades fronteiriças em torno dos temas aqui em discussão (tocando «*o fora*»). Não pretendíamos, diante disso, recorrer a um modo analítico, portanto, em que pudéssemos apenas apontar determinados processos de objetivação e ancoragem, daí o diálogo entre a Psicologia Social e a Filosofia da diferença, principalmente, como mencionado.

Pensar em uma representação social das diferenças, a partir dessa perspectiva, é pensar em uma representação que está na fronteira, alocada na *desterritorialidade*, «[...] movimento pelo qual um território é abandonado» (BRITO, 2012, p. 18-19) ou em vias de... É nesse espaço que surge a possibilidade de substituição das representações antigas

por novas; poderíamos, por empréstimo deleuzo-guattariano, dizer da *reterritorialização* que é um movimento de re-construção de um território.

Segundo Brito:

[...] reterritorializar não quer dizer o retorno a uma territorialidade, «implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo des-territorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua» (DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1996, p. 40, 41). Daí, tem-se todo um sistema de reterritorialização, profundo e de complexos movimentos, que age, que coordena e que coloca os corpos em conexão. (BRITO, 2012, p. 19).

Nessa perspectiva, uma representação social de fronteira (ou *do fora*) exige que seja forjado «um pensamento sem imagem» em substituição a uma «imagem do pensamento» (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163-164). Deslocado de modelos. Que seja dançante, que rompa com uma representação ancorada e objetivada em uma *imagem territorializada* do pensamento.

É esse movimento de deslocamento de um pensamento que não se prende a um modo de representar único, *territorializado*, que observamos os excertos de narrativas sobre inclusão e diferenças, destacados anteriormente e em vários outros evidenciados durante a pesquisa. As ideias de algumas professoras não se ancoram e objetivam em uma imagem fixa, da forma como nos propusemos a analisá-las. Estavam, do nosso ponto de vista, «em movimento». Dançavam *entre* os processos de ancoragem e objetivação. Criavam tendências que podíamos arriscar identificar.

Desse modo, considerando o objetivo proposto para o estudo aqui discutido, concebemos a possibilidade de evidenciar esses relevos nas representações sociais das professoras participantes, daí usarmos, por exemplo o termo representações «vigentes» (acima brevemente apontadas) para nos referirmos ao que se tornava sobressalente e da forma como nós, pesquisadoras-cartógrafas, também pudemos produzir de compreensão ou modo de olhar, nesse sobrevoo ao território-escola.

De qualquer modo, é importante salientar, por fim, que o tempo que passamos com as educadoras foi muito breve (apenas alguns encontros), o que não nos permitiu observar com maior profundidade a possível *desterritorialização* do pensamento, assim como o que estava no campo de imanência das representações sociais, as representações sociais de fronteira, como chamamos aqui, que revelariam possíveis rompimentos e ressignificações, de fato. Apesar das representações sociais sobre inclusão e diferenças identificadas durante o estudo parecerem ter se mantido (como vigentes ou prevalentes), as professoras ressaltaram que as discussões propostas durante os grupos focais e entrevistas as ajudaram a pensar a respeito dos temas em pauta. Assim, vislumbramos: o que poderia, portanto, se constituir como *linhas de fuga* do que foi narrado pelas mesmas, a partir dos nossos encontros, mesmo que futuramente?

O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DESDE A INFÂNCIA: NOVAS MENTALIDADES EM QUESTÃO

Entendendo que escola, infância, inclusão e diferenças são construções discursivas universalizadas pela hegemonia moderna (RAMOS, 2011) e considerando também as representações evidenciadas nas narrativas das professoras, aqui trazemos algumas reflexões

sobre os desafios para o fortalecimento de um Estado Democrático de Direito, através da educação em direitos humanos, desde a infância, compreendendo que os temas em pauta na pesquisa aqui apresentada são também «objetos de discursos de direitos humanos» (SANTOS, 2013).

Ramos (2011) aborda as tensões entre universal/particular e igualdade/diferença que perpassam as discussões em torno dos direitos humanos. Desde a Organização das Nações Unidas (ONU) o discurso dos direitos humanos «[...] destaca a articulação pelo estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade dos seus temas.» (RAMOS, 2011, p. 192). Segundo Ramos, para se considerar os direitos humanos como construções históricas, é necessário compreender que os documentos produzidos para enunciar seus princípios «[...] expressam uma concepção que fala do seu tempo, na ótica do pensamento hegemônico de então:» o que é a «expressão de uma localidade com pretensão de se afirmar como universal» (RAMOS, 2011, p. 192-193).

O reconhecimento dos direitos humanos como universais anula as diferenças e a pluralidade de sentidos presentes em diferentes localidades e os novos significados surgidos nas hibridizações culturais intensificadas pelo mundo globalizado (RAMOS, 2011). Santos (2013) também destaca que os direitos humanos são concebidos como universais na atualidade, independentemente dos diferentes contextos em que operam e dos diferentes regimes que existem nas diversas regiões do mundo. O autor indica a necessidade de que se abandone o universalismo pois «[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado - uma forma de globalização de-cima-para-baixo.» (SANTOS, 1997, p. 18).

Para Santos, toda globalização pressupõe localização e não existe globalização genuína à medida em que «aquilo que chamamos de globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo.» (1997, p. 18). Portanto, o que ele chama de localismo globalizado, é «[...] o processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso.» (SANTOS, 1997, p. 16). Diante disso, a tensão entre local e global, presente no contexto mundial contemporâneo, evidencia a imposição da questão do reconhecimento e direito à diferença em relação ao discurso da igualdade (RAMOS, 2011). De acordo com Candau (2008), durante a modernidade o tema da igualdade foi bastante enfatizado, servindo como chave para entender a luta da modernidade pelos direitos humanos. Atualmente o que se observa é um deslocamento do centro de interesse para o tema da diferença, sem que para isso a igualdade seja negada. A questão que se coloca é a forma como a questão da diferença é enfatizada a partir dessa centralidade, passando a ser constantemente referida:

[...] a contextos de disputa política na qual a diferença é admitida como o outro excluído – que negros, índios, mulheres, jovens etc. corporificam –, estruturando uma totalidade a base de identidades determinadas por uma origem comum dada pela cor da pele, idade, gênero etc. (RAMOS, 2011, p. 209).

Assim considerada, a diferença demanda o reconhecimento da heterogeneidade como legítima, sendo então tomada como diversidade, pluralidade, multiplicidade cultural o que implica, segundo Ramos, na «afirmação do discurso da tolerância, convivência pacífica com o outro e a busca do consenso como estruturante da noção de Direitos Humanos» (2011, p. 209). É nessa direção que destacamos o caráter antropológico desse pensamento

sobre as diferenças. Por outro lado, ao tratar a diferença como diversidade, o discurso se converte em «[...] uma perspectiva condescendente, que admite a inclusão do outro sem, contudo, questionar a ordem na qual esse outro foi construído como tal» (RAMOS, 2011, p. 209).

Pensando nas representações sociais sobre as infâncias, inclusão e diferenças reveladas nas narrativas, evidencia-se um contexto no qual a infância é considerada a partir de uma visão universalista e a inclusão, por sua vez, é um imperativo biopolítico advindo da preocupação da sociedade moderna de definir princípios reguladores para dar conta dos sujeitos nomeados como *anormais*. A tensão igualdade/diferença também se faz presente em algumas narrativas explicitadas na pesquisa que parecem dicotomizar os conceitos, colocando-os como opostos, como vimos. Em meio a isso, a igualdade acaba se convertendo em apagamento das diferenças em alguns discursos.

Ramos (2011) se posiciona a partir de uma perspectiva em que «[...] a democracia é entendida como experiência permanente de estabelecimento de relação com a diferença, vivência na qual o poder está sempre presente como elemento crucial da política» (p. 210), assumindo assim a não erradicação da diferença e afirmando a democracia como «processo político plural e sempre inconcluso».

Neste contexto, para pensar os direitos humanos a partir da afirmação da diferença, Ramos propõe uma abordagem que visa o consenso através do diálogo conflituoso que não busca a instituição de um único sentido, preservando assim a possibilidade do sentido ambivalente que cede espaço à diferença e admitindo a provisoriedade do consenso e da própria hegemonia (RAMOS, 2011). Na visão alternativa que Ramos propõe, o eixo da diferença é assumido, assim, como «[...] a ótica da heterogeneidade do social e da democracia pluralista baseada no entendimento de que o conflito que a diferença produz é constitutivo do social e do político, o que a torna inerradicável.» (RAMOS, 2011, p. 196).

Diante desses pressupostos e do que as narrativas evidenciam, reiteramos a importância de se considerar a escola como espaço formativo dos agentes que nela atuam e também dos tempos existentes para conversas, discussões e trocas de experiências pedagógicas. Identificar e refletir sobre as representações sociais que carregamos enquanto educadores é indispensável pois, segundo Crusoé (2004, p. 113) «identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula». Os espaços formativos e de diálogo criados dentro da escola podem favorecer essa reflexão em torno das representações sociais e do diálogo conflituoso proposto por Ramos. Infelizmente, como as próprias professoras revelam, esses espaços e zonas de diálogo têm se reduzido, o que vem se agravando de uma forma preocupante e perigosa nos últimos tempos.

A necessidade de se atentar para a formação inicial dos professores também é algo que se revela fundamental, como já indicado. As narrativas evidenciam uma formação pautada na normalidade dos sujeitos, marcada pela classificação dos considerados diferentes e sua «normalização» ou «correção». Assim, destacamos a importância de que a formação universitária abandone modelos estabelecidos pela modernidade colonial/colonizadora e seus currículos e coloque a diferença como aspecto fundamental da formação dos educadores (oportunizando, por exemplo, uma Pedagogia decolonial, como aponta WALSH, 2012, na

direção de um Educação em Direitos Humanos, conforme os Planos Mundial, Nacional e Estadual em Direitos Humanos: PMEDH, PNEDH, PEDH¹⁵).

Nesse bojo, como destacam Candau et.al. (2013), no Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores em geral, tanto na formação inicial como na continuada. Isso significa que é bastante comum que esses profissionais reproduzam os modelos em que foram educados, como várias pesquisas têm evidenciado (CANDAU et.al., 2013).

Tal dimensão nos ajuda a vislumbrar os motivos pelos quais as educadoras do estudo manifestaram uma representação social sobre *inclusão* bastante limitadora para a vivência de novas práticas democráticas, a partir da escola, ou seja, como um dispositivo de governamentalidade da infância, como aqui foi argumentado. Procuramos também destacar como tal representação está relacionada às representações negativas da diferença em nossa sociedade, assim como na escola (desde a educação infantil), e como tais concepções atingem as crianças a uma infância e vida plenas (sendo quem podem/desejam ser e são). Tais representações sociais negativas sobre «o outro» atingem, portanto, os direitos das crianças, os direitos humanos e a possibilidade de um Estado efetivamente democrático.

Entendemos que o Brasil tem um longo caminho a trilhar na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos que se estenda para além da temática aqui discutida, oportunizando assim o fortalecimento de um Estado Democrático de Direito (CANDAU et.al., 2013, UNESCO/UNODC, 2019; BRASIL, 2013). Além do que foi evidenciado nas narrativas apresentadas, os desafios são enormes num contexto social, político e econômico que se mostra cada vez mais instável, que agride a proposta democrática e apaga perversamente as diferenças (ao «incluir» outras que mais interessam). Avançar nas reflexões em torno dos direitos humanos, das infâncias e diferenças - abandonando universalismos e abrindo espaço para propostas contra hegemônicas - é algo que se faz urgente.

Não menos importante é a necessidade de se repensar a relação escola-saúde, buscando uma vinculação na qual um conhecimento não se sobreponha ao outro, mas que seja construído o que Ramos (2011) chama de diálogo conflituoso entre as áreas, estabelecendo assim uma relação de troca, pautada no reconhecimento do que *o sujeito é* e não do que *lhe falta*.

Nesse cenário, reiteramos o fato de que os direitos das crianças estão sendo atingidos e fragilizados, como uma das consequências mais invisibilizadas nesse cenário, a partir das lacunas formativas apontadas, inclusive no que diz respeito à efetivação da plenitude da infância, tal como disposto, destacadamente, nos Art. 29 e 31 da Convenção dos Direitos da Criança, CDC (UNICEF, 1989). Da mesma forma, as políticas públicas educativas, como regra, não oportunizam os tempos de que as crianças necessitam para sua formação e os meios para que se desenvolvam com liberdade, felicidade e autonomia processual também nas escolas.

As narrativas das professoras a respeito das «limitações das crianças» revelam esse contexto mais amplo de representações dos adultos sobre as infâncias e sobre seus direitos

15 PMEDH: *idem*.

PNEDH (BRASIL/UNESCO, 2006), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>.

PEDH (CONDEPE, 2017), disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Texto%20](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Texto%20Base%20%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf)

[Base%20%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Texto%20Base%20%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

(ou sobre a falta de alguns deles, na prática cotidiana, considerando as dimensões de proteção, provisão e participação previstas na referida CDC). O que as crianças teriam a nos dizer, nesses contextos? O que teriam a nos ensinar sobre as diferenças e “mesmidades”? O que as crianças (representadas como) *anormais*, principalmente, dariam a ver aos adultos que afirmam (com o recurso do «escudo» do diagnóstico): «A gente faz a faculdade... pra criança normal»? Ao que a assunção de todas as diferenças (que não foram/não são protagonizadas na escola) também nos levaria como sociedade, desde a educação infantil?

Como nos alerta Lourdes Gaitán Muñoz, para que as crianças sejam assumidas como «atores emergentes» na vida social (e não suas «faltas» sejam protagonistas), é necessária uma mudança de mentalidade compartilhada socialmente e emanada da posição do poder adulto que vem, sistematicamente, restringindo a «agência» das crianças (GAITÁN MUÑOZ, 2018), dentre outras ações políticas e re-configurações institucionais. Acreditamos que novos e mais justos mundos, novas subjetividades, relações e aprendizagens poderiam se projetar (dentro e fora da escola), a partir de uma outra educação da infância.

»WE GO TO COLLEGE ... FOR NORMAL CHILDREN«: SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATORS ABOUT THE DIFFERENCES

ABSTRACT: From two surveys in public early childhood education schools, the social representations of educators around differences in relation to childhood is highlighted. A theoretical-methodological cartographic perspective is assumed that dialogues with the assumptions of the Social Theory Representations. Some challenges stand out for the strengthening of a democratic State of law, since childhood, since the main result of the studies show social representations about some differences as «assumed» by the teachers for a political-pedagogical positioning, while others do not make up the same priority status or within the scope of the schools social function. It is essential to defend that differences (in their various aspects) should be made visible and debated, in the direction of Education in Human Rights, with a view to expanded social justice and the fullness of childhoods. In this sense, the decolonial pedagogy becomes central to the process of creating counter hegemonies.

KEYWORDS: Childhood. Social representations. Philosophy of difference. Human Rights Education. Decoloniality.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das Diferenças Funcionais – continuidades nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>. Acesso em: 18 set. 2020.
- BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: **PISTAS do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Organização de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia Melo. Porto Alegre, RS: Sulina, p. 172-200, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- BRITO, M. R. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. **ALEGRAR**, n. 9, p. 1-27, jun. 2012. Disponível em: <https://alegrar.com.br/artigos-09/>. Acesso em: 18 set. 2020.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 18 set. 2020.

- _____; PAULO, I.; ANDRADE, M. (et.al.). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S.l.], p. 066-077, ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em: 18 set. 2020.
- CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER- Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação, Vitória da Conquista**, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 18 set. 2020.
- DALÍGNA, M. C. A invenção da criança anormal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: **INCLUSÃO e biopolítica**. Organização de Eli T. Henn Fabris e Rejane Ramos Klein. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 181-198, 2013.
- DANELON, M. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: **MICHEL Foucault: o governo da infância**. Organização de Haroldo de Resende. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 217-240, 2015.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006. 437 p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. 95 p.
- GAITÁN MUNÓZ, L. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las «3Ps». **Revista Soc. Infanc.** 2, 2018: 17-37. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>. Acesso em: 18 set. 2020.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551- 565, dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>. Acesso em: 18 set. 2020.
- GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: **NOVAS contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, p. 9-35, 1996.
- GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2000v5n2p9>. Acesso em: 18 set. 2020.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 2017.
- LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22a ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.
- LINS, H.A.M.; CABELLO, J.; BORGES, C. Direito à participação política de crianças sobre a escola: algo mudaria em função da pandemia?. **Sociedad e Infancias**, v. 4, p. 243-249, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69637>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-51, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324,

2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NOLASCO, E. C. Os condenados da fronteira: pensamento fronteiriço e estética descolonial. **Revista Z Cultural**, ano XI, n. 02, s. n., 2º sem. 2016.
- OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, [S.l.], 2012, v. 23, n. 3, p. 159-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. In: **PISTAS do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Organização de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia Melo. Porto Alegre, RS: Sulina, p. 7-16, 2015.
- RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 191-213, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100011>. Acesso em: 18 set. 2020.
- RESENDE, H. Apresentação. In: **MICHEL Foucault**: o governo da infância. Organização de Haroldo de Resende. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 7-9, 2015.
- SANTOS, B. S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Coautoria de Marilena de Souza Chauí. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- _____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, junho, s.n., 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 18 set. 2020.
- SILVA, C. P. **Eu não fui formada pra isso**: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). 2018. (405 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333562>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- SILVA, C. P.; LINS, H. A. M. Inclusão e diferenças: um estudo sobre representações sociais de gestores e professores no âmbito da Educação Infantil. **Camine**: Caminhos da Educação = Camine: Ways of Education, Franca, v. 6, n. 2, p. 185-214, nov. 2014. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1207>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- SKLIAR, C. Sobre a normalidade e o anormal - notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 65-96, 2003.
- _____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Coautoria de Carlos Skliar. Porto Alegre, RS: Mediação, p. 7-32, 1998.
- UNESCO/UNODC. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes. **Fortalecimento do Estado de direito por meio da educação**. Um guia para formuladores de políticas. 2019. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Guide_for_Policymakers_fortalecimento_educacao_por_2019_final.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.
- UNESCO. **Plano de ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. 3ª. fase. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>. Acesso em 18 set. 2020.
- UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 51-59, maio 2015. Disponível em: <http://>

periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2943. Acesso em: 18 set. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/ Pedagogía De-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em 17 nov. 2020.