

O direito das crianças à educação infantil

Anete Abramowicz*

Resumo: Este artigo realiza a discussão sobre a inclusão das crianças pequenas no sistema de ensino considerando três aspectos essenciais. O primeiro refere-se ao significado da proposta de inclusão a partir de um referencial teórico apresentado por Michel Foucault, Guattari-Deleuze. Aqui procura-se entender o processo da educação das crianças pequenas nas duas redes de ensino que lhes são criadas e oferecidas: as creches e as pré-escolas, no interior da crise da sociedade disciplinar. Este primeiro aspecto implica a pergunta: para que incluir as crianças no sistema de ensino? O segundo aspecto discute o direito da criança a partir de uma perspectiva centrada na possibilidade discursiva, afirmativa e propositiva das falas das crianças. Diferença é o último aspecto discutido no artigo, onde se enfatiza a urgência dessa produção. A diferença da criança se efetua no devir-criança que tal artigo procura conceituar.

Palavras-chave: Educação infantil, direito das crianças, diferença, devir-criança.

Abstract: The following article discusses the inclusion of small children in the educational system based on three essential aspects. The first aspect refers to the meaning of the inclusion proposal according to the theoretical reference proposed by Michel Foucault, Guattari-Deleuze. Within this aspect, we search to understand the educational process concerning small children in the two educational networks that have been created and proposed for them – the childcare centers and the preschool – within the crisis of the disciplinary society. This first aspect leads to the question: why including children in the educational system? The second aspect discusses the children's right based on a perspective centered in the discursive, affirmative and propositional possibility of the children's discourse. The last aspect that is discussed in the article is "difference": here, we emphasize the urgency of developing differences. Each child's difference becomes effective in the child's come-to-be, which this article tries to consider.

Key-words: Early childhood education, children's right, difference, child's come-to-be.

A educação infantil passa por um momento fundamental: o processo de universalização desta etapa da educação básica, que tem sido conquistada a partir das lutas da sociedade civil organizada em fóruns, das lutas das mulheres, dos partidos populares, etc. No entanto, precisamos estar atentos, pois a questão da

* Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. anetabra@power.ufscar.br

qualidade de ensino na educação infantil não pode estar dissociada da universalização. As crianças, nesta etapa, são muito pequenas e com repertório menor para o embate contra um ensino de má qualidade.

Para este artigo pretendo propor a discussão do que tem sido o processo de inclusão da educação infantil no sistema de ensino, tentando responder às seguintes questões: para que incluir a educação infantil no sistema de ensino? Qual educação infantil? Como garantir os direitos das crianças nessa inclusão? E quais são estes direitos?

Sabemos que a educação institucionalizada para crianças de zero a seis anos não é um fato novo. Ao longo da história dessa institucionalização, vários nomes designaram tais equipamentos, entre eles: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc. No entanto, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos. Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância.

A expansão deste tipo de educação, bem como sua importância, tem crescido desde o final da década de 1960, na Europa e na América, com um novo impulso recente nos Estados Unidos, e, no Brasil, a partir de 1970. A crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito da criança à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão e que acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que ratifica a educação infantil como dever de Estado. No entanto, sabemos que esse direito ainda não se concretizou, e que há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola.

A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação. Dessa forma, no Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Dois perfis diferentes de profissionais atuam nesses dois ramos da educação infantil –

duas redes de ensino distintas, uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretária da Promoção Social. As pré-escolas, de maneira geral, funcionam em meio período; as creches, em período integral. Há, também, diferenças na formação das profissionais e no nome atribuído a essas trabalhadoras de mesma função: professoras, para as pré-escolas; pajem, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, etc, para as creches. Essas diferenças são constitutivas e substantivas, na medida em que forjam territórios existenciais e educativos. Essas práticas educativas-pedagógicas e assistenciais, bem como, as distintas características da formação profissional produzem determinadas subjetividades nas profissionais e nas crianças desta faixa etária.

O trabalho com as crianças das creches está referido às forças, que se hegemonizam em determinado momento histórico, e que impõem ao estado as funções que deveria desempenhar em relação à infância e aos pobres. É preciso enfatizar, no entanto, que, de qualquer maneira, se consideramos os profissionais da educação em geral, “confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (CAMPOS, 1999, p.127). Portanto, notadamente no interior da educação infantil, há duas redes de ensino, como já foi dito, sendo os salários das trabalhadoras de creche menores do que das trabalhadoras das pré-escolas, além das diferenças em relação às exigências para a formação da profissional e a carga horária de trabalho.

Cuidar e educar, assistir ou cuidar, assistir e educar tem sido a dicotomia instaurada no trabalho com crianças pequenas. Esta dicotomia, assistir/cuidar e/ou educar, produzida e cultivada, passou a fazer parte das discussões sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento da criança pequena e, ao mesmo tempo, significar e diferenciar os equipamentos, conforme um ou outro pressuposto. Devemos perguntar que tipo de criança é produzido quando se cuida? E quando se educa? Que linhas, que processos, que caminhos se constroem, que forças se empregam quando se cuida e/ou se educa? A idéia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois tal idéia faz parte do ideário construído, sobretudo pelas ciências humanas, que vê os pobres como aqueles a quem tudo falta.

As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta.

A infância tem-se constituído em alvo de saberes e poderes que vem sendo construído e modificado ao longo da história e vem sendo configurada como categoria social¹. Várias linhas confluem na produção da infância: políticas, econômicas, jurídicas, médicas, sanitárias, religiosas e educacionais. Nesta confluência encontra-se, também, a linha do brincar e do brinquedo², cuja história se junta com a história da criança a partir do século XVIII. A criança e a infância, que vão sendo produzidas e configuradas, constituindo-se em categorias sociais, vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada. Essas idéias já estavam presentes, entre outros, em Locke (1632-1704), em Rousseau (1712-1778); recentemente, em Donzelot (1986), que explicita uma dicotomia – emergida no final do século XIX – entre a infância em perigo e a infância perigosa; nos trabalhos de Charlot (1976), que retoma, na história, a idéia criança pensada e concebida como um ser ao mesmo tempo inocente e mau. As dicotomias e as oposições percorrem as histórias das crianças e das infâncias. Estamos sempre prisioneiros de uma lógica binária; deveríamos adotar uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas.

A história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. Essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças.

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

A partir deste ponto é fundamental entender o que se aponta por ter direitos. Deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças. Diferenças que façam diferenças, pois há, na atualidade, o discurso da tolerância às diferenças e produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Ou seja, marcar diferenças significa buscar o dissenso e não o consenso. Então a pergunta que se coloca é: Para que queremos incluir as crianças pequenas no sistema educacional?

1. Ver, entre outros, Sarmiento e Pinto (1997); Donzelot (1986).

2. Ver, entre outros, Benjamin (1987).

Primeiramente precisamos ter claro o que tem sido o processo de inclusão na modernidade e devemos nos perguntar se já não há inclusão demais. Parece um paradoxo, na medida em que lutamos todos contra a exclusão.

O que significa dizer que estamos incluídos demais? Na realidade, trata-se de pensarmos qual a inclusão que tem sido proposta e se a queremos.

Segundo Foucault³ e Deleuze-Guattari, vivemos a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Todos já conhecemos a máxima de que a escola é igual a uma prisão, ou seja, na sociedade disciplinar há uma lógica de controle, o que faz as instituições ficarem parecidas umas com as outras, por isso o padrão reverberava e se parecia com o professor, com o coronel; o diretor da escola reverbera no diretor de presídio, no gerente da indústria, etc. Essas instituições de confinamento começaram a anunciar a sua crise a partir da 2ª Guerra Mundial. Mque Como diz Deleuze (1992) a respeito da sociedade de controle, a lógica de controle que subsistia nas instituições, nesses espaços fechados, se espalha, ou seja, a lógica do controle não precisa mais de espaços estriados nem de confinamento, não precisa mais de instituição para ser exercida, a sua lógica se espalha por todo o campo social, como se agora a máxima se parecesse com: “vivemos prisioneiros a céu aberto” (PELBART, 2000a). “Se antes o social era recortado e quadriculado pelas instituições, configurando um espaço estriado, agora navegamos num espaço aberto, sem fronteiras demarcadas pelas instituições – espaço liso... Maior fluidez e mobilidade, acompanhada de maior controle: sociedade de controle. Total liberdade com maior controle” (PELBART, 2000a, p.29). Vemos isto quando somos rastreados pelos celulares, com sua primeira pergunta: onde você está? Rastreados pelos cartões magnéticos, pelas câmaras de filmar espalhadas por todos os lados: supermercados, elevadores, estradas, escolas, prisões, etc. Aquilo que antes fazia sentido no imaginário em relação à liberdade, como, por exemplo, uma moto correndo por uma estrada – “easy rider”⁴ –, hoje, tal idéia é ridícula, pois o controle nas estradas é total. Uma caricatura do que vivemos em termos de controle são os “reality shows”, onde cada pessoa se presta ao controle durante 24hs por dia e com os maiores índices de audiência. Ou seja, nada esta fora dessa lógica atual que também é a lógica do capital de abocanhar o todo, a soberania do Império (HARDT; NEGRI, 2001). “No espaço liso do império, não há lugar de poder – ele está ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum. O Império é uma ou-topia, ou, de fato, um não-lugar” (HARDT; NEGRI, 2001, p.210). O controle do todo, esta é a idéia.

3. Ver, entre outros, Michel Foucault (1983; 1984).

4. Filme: *Easy Rider* (*Sem Destino*, no Brasil) estrelado por Peter Fonda, Dennis Hopper, Jack Nicholson e Karen Black, é o clássico drama dos anos 60 que reflete as atitudes e aspirações de toda uma geração, e o seu colapso. Peter Fonda e Janis Hopper são dois anti-heróis intinerantes que viajam em uma moto.

No interior da perspectiva mundializada do Império estamos, de alguma maneira, todos incluídos. A prática racista nesta vertente é entendida como estratégia de inclusão diferenciada⁵. Ao se constituir esta axiomática, é preciso pensar o que está fora, o que foi feito do fora e da exterioridade. O que pretendo defender é que pode haver fragmentos de exterioridade destes que vivem em algumas linhas de exclusão: os mais pobres, os negros, os loucos, as crianças pequenas. Há um caráter disruptivo nestes que queremos incluir. Ou seja, nessa exclusão há marcas de diferenças, de exterioridade, pois as linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder. Não se trata obviamente de um elogio à exclusão, mas sim da necessidade urgente de discutirmos a qualidade da inclusão que queremos e de ter clareza em relação a: incluir para quê? A inclusão pode ser um abraço de urso, aparentemente acolhedor e, ao mesmo tempo, mortífero.

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. Devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. Devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetos, como forças intensivas⁶. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem. Há vários autores que falaram deste jeito que as crianças têm de ser, que são linhas constitutivas do devir,

5. “Deleuze e Guattari nos desafiam a conceber a prática racista não em termos de divisão binária e de exclusões, mas como estratégia de inclusão diferenciada” (HARDT, NEGRI, 2001, p.213).

6. Sobre devir, ver entre outros:

“Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair do seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes....Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10)

“Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal, de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população... O devir está ‘entre’ou ‘no meio’: mulher entre as mulheres, ou animal no meio dos outros” (DELEUZE, 1997, p.11).

...“Mas uma linha de devir não tem nem começo nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino; e falar de ausência de origem, erigir a ausência de origem em origem, é um mau jogo de palavras. Uma linha de devir só tem meio. O meio não é uma média, é um acelerado, é a velocidade absoluta do movimento”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.91).

que é um jeito desarrazoado de ser. Um “devir vagabundo”, diz Belotti (1987), “suas criancérias”, diz Katz, (1996), “sua libido perversa-polimorfa”⁷, diz Kuhlmann Jr (1998) em relação à expressão utilizada pelos italianos Cambi e Ulivieri (1988) sobre a infância, etc. Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são “aprisionadas no trabalho, na guerra ou na miséria”. Este é um direito, essencial das crianças, o de possibilitar e dar condições para que elas efetuem o devir-criança; ou seja, necessitamos, em primeiro lugar, afastá-las do trabalho, da guerra e da miséria.

O que importa entender e responder é, o que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças pequenas trazem quando propomos a inclusão? Ao propor trazer as crianças para essa escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo, da palavra e da voz, com currículos unificados e nacionais, o que pretendemos ao trazê-las para essas instituições?

Em vários trabalhos de pesquisas, em dissertações e teses sobre educação aparecem descrições da crise da escola, que é contada molecularmente em suas políticas de disciplinamento, de silenciamento, de aprendizagem, de formação de professores, etc. Pesquisas que flagram e ao mesmo tempo denunciam uma tristeza escolar, um estranhamento, em muitos casos, entre os professores e os alunos, e as lutas que são travadas cotidianamente, tanto pelos alunos quanto pelas professoras pela sobrevivência na escola. As crianças têm chegado analfabetas na 6ª série, dizem as professoras; as professoras não acreditam mais na educação, dizem as diretoras; as professoras rezam quando entram e quando saem da sala de aula, agradecendo a Deus porque nada aconteceu. A diretora que tem dinheiro para gastar, só pode fazê-lo, com um item, por exemplo, papel higiênico, mas, na realidade, necessita de um ônibus para mostrar algo interessante para as crianças, ou mesmo, para ir a uma exposição com os professores. É a mesma e repetida formação de professores oferecida pelas políticas públicas, são os mesmos parâmetros curriculares oferecidos para todos. Que escola é esta em que pretendemos incluir as crianças?

Tenho ouvido a fala das professoras – mulheres, pois sabemos que, quanto menor a criança, mais as mulheres estarão presentes, especialmente na educação infantil, que é uma carreira feminina (SAPAROLLI, 1997) -: que elas não suportam e sofrem com as condutas desordenadas das crianças, esses corpos cheios de energia que insistem em produzir movimentos. As crianças não param quietas nem um minuto, dizem as professoras; mal se concentram, começam a fazer algo

7. “Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perversa-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura”. (KUHLMANN JR., 1998, p.21)

e no minuto seguinte já desejam outras coisas. As crianças são desejantes! Eu ouço muitas professoras que trabalham com crianças pequenas e propõem como uma das atividades diárias com as crianças a roda de conversa; no entanto, as falas das crianças não são, absolutamente, levadas a sério enquanto falas propositivas, que dizem o que querem, o que pensam, do que gostariam. Quando optamos por fazer uma roda de conversa, seja por razões metodológicas, por estratégias, ou porque nos disseram sobre a necessidade de tal atividade, deveríamos acreditar que as crianças têm algo a falar. De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças. A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças têm o que dizer e de que suas falas não são infantis, temos que agüentar a voz e o desejo delas. O outro fala coisas de que muitas das vezes não gostamos, e as crianças, muitas vezes falam coisas e dizem de interesses com que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isso. Agüentar a fala destoante da nossa é o mais difícil. As crianças falam dos desenhos japoneses, dos acontecimentos televisivos, daquilo que vivem, das armadilhas que constroem para destruir as crianças de que não gostam, e são capazes de falar e fazer muitas outras coisas...

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher? Esta é a questão: como a escola pode incluir a criança, proporcionando-lhe condições de devir-criança?

A escola como uma criação institucional tem por função dar formas a essas forças. Quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas a essas forças. Usei o plural, mas, na maioria das vezes, queremos dar apenas uma forma às forças. O que temos visto é que temos gostado do modelo de imobilidade, quietude com o qual nós professoras participamos ativamente desse processo, já que vivemos a mesma coisa, pois somos silenciadas também. Trabalhamos para que os nossos alunos acompanhem um modelo que acreditamos ser o verdadeiro, então construímos uma tecedura que é uma camisa-de-força. Porque, na realidade, novamente, não lidamos com as diferenças. De novo é preciso esclarecer que não há aqui um processo de culpabilização da professora, mas a discussão sobre diferença.

Durante a década de 70 e de 80, achávamos que, na vida, os pobres eram dez e, na escola, zero, que deveríamos ter *Cuidado com a Escola*, diziam que a escola era ruim porque estava distante da vida e por isso era desinteressante e estávamos

todos condenados a viver na escola longe da vida. Se assim fosse, ao meu ver, seria menos mal, porque depois teríamos a vida – um tanto de condenação e um tanto de libertação, um tanto de escola e um tanto de vida –, mas a escola é a vida e aí está o problema. Há uma mesmice na vida, há uma barbárie na vida e muitos estão fadados à condenação, na vida, e revolução é criar acontecimentos que nos liberem de nossas histórias, com suas mesmices. Precisamos criar novos possíveis, alargando o espaço da possibilidade, pois a noção de produção não é só produção de coisas materiais e imateriais no interior de um campo de possíveis, mas também produção de novos possíveis, quer dizer, produção de produções. É preciso criar novos espaços-tempos, de novo, na vida. A realidade não é libertadora, em nada. Precisamos investigar onde aparece um novo modo de existência comunitário ou individual, onde estão esses germes? Necessitamos reinventar a vida, ou seja, precisamos ser capazes disso, porque nem todos somos.

O que temos de nos perguntar é: de que tipo de vida tal escola é sintoma? Ou quais forças ativas e reativas forjaram tal perspectiva de escola e com que interesse, no interesse de qual tipo de vida? Não há dicotomia entre escola e vida, infelizmente, talvez. E a pergunta que se impõe é: como, em nossas ações cotidianas, servimos para construir o modelo de escola que aí está? Lutar contra as forças que forjam esse modelo não é uma prática simples nem fácil e não é uma luta só interna à escola. Depois do trabalho de Deleuze, na obra intitulada *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1980), começamos a compreender que o fascismo só deu certo porque cada um alimentava as secreções fascistas; ele só deu certo porque existia uma micropolítica que o alimentava cotidianamente, como diz Deleuze: “é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.92). Esta escola como está construída, em seu modelo excludente, dá certo porque nós a forjamos e a alimentamos diariamente e não suportamos as diferenças. Não é fácil fazer outra coisa, não é fácil ampliar as possibilidades de vida e, portanto, de escola. Não é fácil fazer, porque devemos mudar na vida...

As atitudes que se tomam, toda a micropolítica pedagógica é o que interessa e o que está a serviço de um certo tipo de formação, de iniciação às diferentes engrenagens da produção e do campo social. O que conta, no trabalho de educação, é o efeito das políticas semióticas dos adultos sobre as crianças. O que fazem os adultos entre si, com as crianças, com os pais, na sua vida? O que fazem os adultos com os negros? Com os pobres? Com os deficientes? O que faremos com os diferentes? Em síntese, a pergunta que está colocada é: o que pretendemos fazer com “o outro”, “com o estrangeiro?” É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente e cotidi-

anamente. Não se trata, aqui, de produzir palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim, de pensar sobre o direito da diferença. Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram⁸.

Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim, produzir diferenças. Há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes e é preciso estar-se atento para aproveitar. Ou seja, a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos”, “se estes pequenos alunos”, se as crianças envergarem a escola, com suas diferenças, e a modificarem.

Precisamos “em suma, , não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de todo mundo – aquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos, como queria Kafka, ‘das cadeias da existência cotidiana’. Podem irromper, a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente” (PELBART, 2000b, p. 62).

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. “Educação Inclusiva, incluir para quê?” *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: v.7, n.2, p. 1-10, 2001.

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995, 109p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, 279 p.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, 3a. ed, 253 p.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 313 p.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda., 1995, 91 p.

8. “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (Walter Benjamin).

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda., 1992, 226 p.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997, 176 p.
- DELEUZE, Gilles. Post Scriptum sobre as Sociedades de Controle. *Conversações*. Rio de Janeiro. Editora 34 Ltda., 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda., 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1995, 109 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1996, 115 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1997, 170 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1997, 235 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998, 179 p.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia da família*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 209 p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984, 295 p.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo, 1983, 276 p.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 3a. ed., Rio de Janeiro: Record, 2001, 499 p.
- KATZ, C. S. Criançeria: “O que é a criança”. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de estudos e pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo: Número Especial, p. 90-96, jun. 1996.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.
- NEGRI, Toni. *Exílio*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2001, 94p.
- PELBART, Peter Pál. *A Vertigem Por Um Fio. Políticas da Subjetividade Contemporânea*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2000a, 221 p.
- PELBART, Peter Pál. *Literatura e Loucura*. In: PELBART, Peter Pál. *A Vertigem por um Fio*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2000b.

PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (org.). *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação da Psicologia Clínica da PUC de São Paulo. São Paulo, 1996, 259 p.

SAPAROLLI, Eliana C. L. Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino. 135 p. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SARMENTO, Manuel J.; PINTO M. *As crianças contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997, 293 p.