

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

RICARDO BODART DE ANDRADE

POLÍTICAS INCLUSIVAS NO CHÃO DA ESCOLA:
USINAGENS E REBELDIAS NO FRONT-DA-BATALHA

Vitória
2009

RICARDO BODART DE ANDRADE

POLÍTICAS INCLUSIVAS NO CHÃO DA ESCOLA:
USINAGENS E REBELDIAS NO FRONT-DA-BATALHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Coelho Heckert.

Vitória
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A553p Andrade, Ricardo Bodart de, 1973-
Políticas inclusivas no chão da escola : usinagens e
rebeldias no front-da-batalha / Ricardo Bodart de Andrade. –
2009.
215 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia Coelho Heckert.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação e Estado. 2. Educação inclusiva. 3.
Subjetividade. I. Heckert, Ana Lúcia Coelho. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

RICARDO BODART DE ANDRADE

**POLÍTICAS INCLUSIVAS NO CHÃO DA ESCOLA:
USINAGENS E REBELDIAS NO FRONT-DA-BATALHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Vitória, 4 de maio de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria Andrade Aragão
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

DEDICATÓRIA

Aos amados Papai, Mamãe, Maria, Xande, Zelinha, Cristina e Ana Paula.

Por me permitirem diferir, errar, pensar com alguma autonomia e exercitar abrir a alma e Amar um pouco mais com tudo que posso...

Por terem me amado e escutado, quando eu mesmo não amava e não escutava, nem a mim, nem ao mundo...

Por me permitirem estudar com conforto e com a lembrança de que há muitos que têm muito pouco e sofrem...

Por me ensinarem a preciosidade do cuidado, da paciência e do silêncio respeitoso, sem que isso signifique abrir mão de princípios vitais...

Dedico a vocês a força deste trabalho, uma humilde contribuição com tudo que pude aos que têm pouco e aos que lutam por uma vida melhor...

AGRADECIMENTOS

Este agradecimento se refere a muitos. Embora todos os nomes não estejam aqui, embora também alguns nem nome tenham, este trabalho só foi possível com vossas intercessões... Uma gratidão passeia em meu coração-mente, aquecendo o corpo. Agradeço a essa Força Maior que nos move, que nos desassossega, que nos faz acreditar e ir adiante! Um Amor que Ama Sem Nome e com vários nomes...

Ao Frei Augustinho, à Malacaca e à Vó América, Mentores saudosos. À Vó Floripes, à Vó Blandina e ao seu companheiro, o desbravador José, à Vó Ninita e ao seu companheiro, o altivo Vôvô Álvaro, pelas lutas que corajosamente travaram, abrindo caminhos e possibilitando outros tantos.

À minha família de origem, a quem dedico este trabalho. A batalha por uma vida melhor, a bem querença de meu pai e minha mãe, seu amor tímido e confiante, teceram cuidados especiais, presença amorosa em tempos difíceis e felizes, mistura poética entre conquistas de 'barro amassado' e doce guardado para o cinema... As ponderações carinhosas de Xande, seu silêncio de presença-presente atenta a um futuro melhor, a simplicidade corajosa e apoio prestimoso de Gisela e as especiais amizades de Cristina e Ana Paula... Composições em tessitura delicada e potente que fazem de mim uma pessoa melhor e de minha vida um enredo especial. Nesse tecido vivo, um agradecimento à Maria, que ensina de pés descalços e sorriso sábio. A louça de cristal de sua volta, a toalha bonita e colorida de alguns poucos trocados e tanto Amor... Sua presença e as de suas filhas ensinam que temos muito a oferecer! Um brinde especial ao Xande e à Fabíola, que com seu Amor trazem Clarinha para nosso convívio.

À minha família ampliada... Alessandra, Caçula, Denise, Dolores, Eliane, Elza, Heloísa, Nair, Nina, Norminda, as Patrícias, Petita, Rosane, Sônia, Terezinha, Vó Anete, Wilma, Zizinha, os Alexandres, Aloadir, Bahia, Denizard, Digão, Ênio, Geraldo, Irinho, Machado, Nelson, Nelsinho, Rogério, Sérgio, Victor, Wilson, Zé Grande... Algumas dentre tantas presenças nas famílias Bodart e Andrade, que ao longo dos anos formaram uma grande família, que volta e meia faz festa,

improvisa encontros, some por tempos e volta a se ver. Aqui e ali nos ajudamos, nos lembramos e tocamos nas vidas uns dos outros. Um piscar de olhos para Caçula, Dolores, Heloísa, Vó Anete, Denizard e Wilma.

À Paula pela confiança e pela presença. À Janaína pela aliança tão próxima e tão profícua. Suas intervenções no escrito foram ‘atômicas’ e sutis; fundamentais para o pulso que o texto criou. Sua amizade, daquelas que nos faz acreditar mais na Vida, brindou com a de nossa amiga Beth que, como um ‘raio manso’, integra uma aliança especial de companheirismo.

Ao José Dias. O que dizer a alguém que oferece tudo o que sabe e tudo o que pode para instigar o crescimento de alguém? Sua aliança e confiança ao longo dos anos, sua indagação por um mundo melhor e sua gentileza me fizeram mais forte e estão presentes neste trabalho. Um mestre-amigo capaz dessas sutilezas de confiar quando ninguém mais confia, de perceber o contraste quando o consenso se rende à ‘roupa nova do Rei’. Você foi um amigo de fé, um irmão camarada para este psicólogo de conquistas tardias.

À Virgínia, pessoa amada que viu o tempo ‘brincar ao redor deste menino’. Compartilhar contigo desde as andanças pelo Rio de Janeiro até as corajosas incursões acadêmicas propondo novas concepções de expressividade humana foi edificante na minha formação, tanto de ser no mundo, como de pesquisador; um estar no mundo com uma curiosidade inquietante, exposto a esse desafio eterno de atentar para os efeitos do que produzimos. As ponderações com Antônio – e depois as discussões mais acirradas sobre Ciência, o skate para o Gabriel, ‘vê-lo’ crescer, a caminhada até Anchieta... Lembranças saudosas!

A um grupo que discutiu junto e espalhou-se por um mundo melhor. Um brinde saudoso à Beth, Vitória e Camila, à Cássia, ao Arthur e à Marta, à Janete, ao Silvério e à Suely, à Maria do Carmo e ao Binda, à Jocélia, ao Edson e à Marialda, ao Elione, Waldo, aos Wagners, ao Moura, à Eneida, ao Luciano...

Aos queridos Thiago e Roberta. Seu carinho para com minha presença – freqüentemente ausência – e sua insistência em estar comigo mesmo depois de 1001 recusas perfazem um Amor especial. Depois de tantas andanças e tantas

situações diferentes de solidão e multidão, a amizade de vocês é brinde alegre em jantar gostoso com vinho fino... Tim, Tim!

Ao Missiê Pierre pela intensidade poética transversada em amizade. Conheci e fui tomado pelo Cântico Negro por *meios* de suas palavras, recitado por ti alhures em nossos encontros. Não sabemos por onde vamos e nem para onde vamos, mas sabemos que não é por aí pelas vias do já pronto, do igual, do provável, das convenções limitantes, assoberbadas de racionalidade colonizada...

À Célia por dispor sua experiência e quietude inquietante com tanto despojamento e delicadeza. Seus braços abertos e a sutileza de entrar com o pé direito no dia da 'qualificação' estiveram comigo e Ana durante todo o percurso. Uma benquerença poética que aquece e brinda os ouvidos com uma 'escola que ainda é nossa!' Colorida, colorível e ladrilhável em nossas práticas de teimosias rebeldes.

À Denise pela crítica afiada e companheira. Sua longa e consistente caminhada no campo da Educação nos chega com leveza e muito fôlego de composição. Sua aliança atenciosa, forte e flexível, permitiu-nos transitar com desenvoltura no campo da Inclusão Escolar e levar adiante nossa crítica para os liames contemporâneos da Educação. Sua tenaz defesa da Escola e de sua estratégica importância social nos brinda com sutileza de pluma capaz de escrever em rocha.

À Beth pela amizade inesperada e pelas intervenções despojadas desde antes da qualificação e na defesa da dissertação. Elas nos auxiliaram no rumo, nos deram força. Uma companheira inestimável de viagem. Você esteve intensamente presente em diversos momentos e permitiu que eu estivesse próximo também, cumplicidade em raios mansos de uma tempestade que ilumina caminhos.

Aos educadores, estudantes e mães de Nova Santa Cruz, Santa Cruz e Regiões. Agradeço aos que apoiaram e aceitaram o desafio de confabular e aos que lançaram questões me fazendo repensar minha prática, rever estratégias e atentar para a intensidade sutil que é a batalha na Educação Pública. Agradeço pelas alianças, confianças e 'confissões' delas advindas. Aos pequenos(as), a descoberta de que meu trabalho era "conversar por uma vida melhor", com todos os tropeços em que isso se dá.

À Paula, Livia e Samya pelas cuidadosas audições e digitações das entrevistas.

Ao grupo Giraya-Laborde pelas prestimosas presenças e intervenções ‘ombro-a-ombro’. Capitaneados pela nossa Giraya-Mor suas palavras e pensamentos-sentimentos, quais mandalas sagradas tecidas grão-a-grão, estão nas filigranas deste escrito e na composição de princípios de minha produção crítica. À Beth Amaral, a primeira mosqueteira, companheira de incursões por cafés franceses do Hip-Hop, um estádio inteiro de torcedores a favor numa pessoa só. Ao Cleilson, nosso Samurai-gaivota, coração fiel, sabedoria ponderada e modesta. Ao Clever, um mestre de ‘pés descalços’, uma ingenuidade secular transversada em presença inquieta; companheiro novo e velho a um só tempo. Ao Marcel e à Suzana, guerreiros mais recentes na rebeldia Giraya-Labordeana que chegam com seus brilhos impertinentes e poesia de partilha.

À amada Aline. (Re)encontrar e conviver contigo tem sido um presente especial! As andanças por ladeiras e Sóis, quais metamorfoses de Alma, trouxeram a terras adormecidas Mares, tempestades e bonanças. Entrega sincera, coragem em insistir... Seu amor cuidadoso, tecido com dedos delicados em tempos difíceis, foi um acalanto e um convite-sorriso a viver!!! O toque de suas mãos, como que entregando rosas, transformou minha escrita, quarando as palavras, misturando gravidade e ternura em rebeldias madrugadas e manhãs de Domingo.

À Ana, por vezes Aninha. Suas intervenções firmes e delicadas e o carinho para com meu processo de aprendizado me permitem dizer que estive muito bem orientado. Sua generosidade e seu ensinar ‘*Tai-chi-chuan*’ me acolheram e instigaram. Sua prática ampliou minha compreensão do que costumava chamar *Mestre*... Ensinar sem tutelar, estar junto em exercícios de autonomia e liberdade, respeitar diferenças e produzi-las na irreverência de quem é cúmplice da Vida; entremeios da assunção de um mundo que cresce com nossas mãos! Mestre querida, foi um aprendizado belo e desafiante partilhar tantas confabulações.

Este trabalho só foi possível devido à bolsa de Mestrado fornecida pela ‘Fundação de Amparo a Pesquisa no Espírito Santo – FAPES’.

CÂNTICO NEGRO¹

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe.
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!

¹ RÉGIO, 2008.

Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

José Régio

RESUMO

Este trabalho visa dar visibilidade ao processo inclusivo continuado inevitável a todo processo de escolarização. Consideramos a Educação como crucial campo de lutas na rede social. Tendo como instrumento de análise a noção de *inclusão diferencial* (HARDT e NEGRI, 2005), indica-se nesta pesquisa a insuficiência do termo *exclusão* para a compreensão dos processos de (re)alocações contemporâneas (de pessoas, comunidades, temas, etc.) pelo Capital. Há somente *inclusões*, seja em centros mais abastados, seja em condições agudas de escassez e precarização. Percebendo a Escola Pública como tessitura conflituosa, discutimo-la como produção/producente de saber-poder (FOUCAULT, 2006) e de ações de inclusão social. Educadores, estudantes, famílias e comunidade inventam a si mesmos e a Vida, numa política de inclusão de 'chão de escola'. Em atenção a essa 'usinagem' gestada nos encontros quotidianos, procuramos dar visibilidade a modos singulares de usar/fazer escola/educação. Nesse processo de inclusão inevitável, indagamos a condição pública da Escola Pública e os exercícios de autonomia que a *atravessam*. Chamamos atenção, assim, menos para uma exclusão/inclusão que 'a' escola promove e mais para como tais movimentos compõem com uma 'grade-ação' sócio-moral; produção de tutelas e autonomias, condições de vida e labor, solidariedades, relações de poder, encontros que afaçam e ferem também. Importa, assim, não tomar uma política de inclusão como 'algo em si', a ser aplicada do jeito correto, como coisa de especialista, como verdade inevitável ou ação inexorável. Isso porque tal política é digerida na elasticidade antropofágica de educadores, famílias e estudantes, numa inventiva usinagem de inclusões 'rasteiras' e rebeldes no *front-da-batalha* quotidiana.

ABSTRACT

The objective of this paper is to give visibility to the continuous process of inclusion, inevitable to every schooling process. We consider Education as a crucial battle field in the social net. Based on *differential inclusion* (HARDT e NEGRI, 2005) and using it as an instrument of analysis, we indicate in this research the insufficiency of the term *exclusion* for the comprehension of the contemporary (re)allocation processes (of people, communities, themes, etc.) through the capital. Either being in wealthier centers or in acute conditions of scarcity and 'precariousation', there're only *inclusions*. Noticing the Public School as a conflictual weaving of this net, we discuss it as a production/producent of power/knowledge (FOUCAULT, 2006) and actions of social inclusion. Educators, students, families and communities invent themselves and life in a "school ground" inclusion policy. In attention to this 'factoring' managed in the daily encounters, we try to give visibility to the singular modes of using/doing the school/education. In this inevitable process of inclusion, we question the public condition of the Public School and the autonomy processes that *crosses* it. With this, we call less attention to the exclusion/inclusion that "The" school promotes, and more to how these movements compound within a moral-social restrain; to the production of tutelages and autonomies, life and labor conditions, solidarities, relationships among power, encounters that both caresses and hurts. Therefore, what matters, is not to take an inclusion policy as 'something in itself', to be applied in an accurate way, as a specialist thing, as an inevitable truth or inexorable action. That's because such policy is digested in educators', families' and students' anthropophagic elasticity, in an inventive 'factoring' of undergrowth and rebel inclusions in the daily *battle front*.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARCEL – Aracruz Celulose S.A.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

‘Centro’ - CREM

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CREM – Centro de Referência Educacional Multiprofissional

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

EIB – Educação Inclusiva Brasileira

FMI – Fundo Monetário Internacional

IEB – Inclusão Escolar Brasileira

IE – Inclusão Educacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PIEB – Política Inclusiva (ou de Inclusão) Escolar Brasileira

PMA – Prefeitura Municipal de Aracruz

PL – Planejamento Coletivo

‘Secretaria’ – SEMED

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracruz

‘Setor’ – Setor de Diversidade da SEMED

UNESCO – Organiz. das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cidadania

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

PRINCÍPIOS DO INÍCIO, DO COMEÇO, DO MEIO	16
Produções escolares, efeitos sociais (inclusivos) e os riscos da seda	20
1 GOLIAS E DAVIS: DAS ÁRVORES AOS LARES	30
1.1 Aracruz: que terras são essas?	30
1.2 O Município Hoje e trajetórias de educação inclusiva	36
2 EDUCAÇÃO, USINAGEM E COMBATES CONTEMPORÂNEOS	44
2.1 Biopotência no Império: escola e estratégias de reversão vital	44
2.1.1 O Biopoder: a novidade biopolítica.....	49
2.1.2 Incluindo, diferenciando e gerenciando: a máquina em movimento	53
2.1.3 (Re)existência: a biopolítica como domínio de ação	55
2.2 Economia subjetiva: produção social e novas usinagens	62
2.2.1 Produção social da subjetividade e economia subjetiva.....	62
2.2.2 A farsa: subjetividades delirantes e novas usinagens na escola	66
2.3 Educação inclusiva? Que histórias são essas?	67
2.3.1 Sutilezas de uma redundância paradoxal.....	68
2.3.2 Educação inclusiva: diversos usos/produções	70
2.3.3 Distinguindo Educação, escolarização, inclusão escolar.....	72
2.3.4 Inclusiva internacional: reformas, hegemonia e universalização	79
2.3.5 Inclusiva brasileira: três tendências críticas	85
3 OUVINDO O QUE SE PASSA E TECENDO COMPOSIÇÕES.....	97
3.1 Reconstituindo territórios existenciais e aprendendo a escutar	97
3.2 A feitura das entrevistas: compondo com as falas-força	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
5 UM MAR: UMA BUSCA QUE ABANDONA DISPOSITIVOS DE MORTE.....	197
6 REFERÊNCIAS.....	199
Anexo A – termo de consentimento	213
Anexo B – termo de leitura e aceite de entrevista transcrita.....	215

PRINCÍPIOS DO INÍCIO, DO COMEÇO, DO MEIO

Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... de quê? procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse “estilo” (!), já foi chamando de várias coisas, mas não do que realmente é: uma procura humilde [...] só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. **Clarice Lispector**

Por que Educação? Por que Educação Inclusiva? Por que Aracruz? Em Aracruz apaixonei-me pela Educação; na verdade, pela Educação Pública. Ingresso nesse campo via a temática da Educação Inclusiva, por meio do então Setor de Educação Especial. Esse é o início do princípio de um começo. Começo de um desdobramento de várias histórias, tessituras que me levaram a transitar entre eucaliptos e todo um mundo muito curioso e conflituoso, de confluências muito peculiares, intensificadas por um movimento educacional inclusivo.

Antes mesmo da minha inserção no campo da Educação, já trazia comigo uma inquietação impaciente, surda muitas vezes, com o “*deve ser*”, “*tem que ser*”, “*é assim e ponto*” e outros sinais/sintomas de “*Síndrome de Gabriela*”²: eu queria saber dos porquês dos nomes, das conexões; incomodavam-me as rotulações, os julgamentos identitários. O desconforto com abordagens criticamente ‘econômicas’ ou com tendências simplistas foi incrementado na passagem pela Universidade. Desde lá os caminhos pelo campo da *Saúde do Trabalho* e da *clínica* foram tateamentos pelo raciocínio de contraponto, questionador, por uma

²“Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim, Gabrie[ee]la, sempre Gabrie[ee]la”. A música e a letra “Modinha para Gabriela” foi composta por Dorival Caymmi (1975) para a novela da TV Globo “Gabriela”, baseada no romance de Jorge Amado “Gabriela, Cravo e Canela” (CAYMMI, 2007). A referência à “Síndrome de Gabriela”, utilizada como instrumento para apontar movimentos ensimesmados, geralmente recupera a parte da música aqui mencionada. No entanto, toda a letra segue nesse “tom”, em especial duas outras estrofes; uma delas diz assim: “Quem me batizou, Quem me nomeou, Pouco me importou, É assim que sou, Gabriela, sempre Gabriela”; já a outra estrofe: “Eu sou sempre igual, Não desejo o mal, Amo o natural, etc. e tal, Gabriela, sempre Gabriela”. Importa aqui o lembrete prudente de que essa canção é mais que esse uso acadêmico feito dela. A Síndrome de Gabriela foi também indicada por Aragão et alli (1999).

busca por análises contextualizadas e mais afeitas a um *exercício de complexidade*, ainda que não nomeado assim³.

No decorrer da pesquisa, e isso me ocorre neste momento ao escrever essas linhas, surpreendo-me como o campo nos escolhe, a cidade nos escolhe, acolhe e expulsa também. Escrever dói... e também preenche, energiza e tira o fôlego. Acreditamos que fazer pesquisa envolve essa implicação de corpo e alma. Corpo-sentimento-pensamento-ação, mutantes nesses combates campais aracruzenes.

Insiro-me na Educação⁴ por meio do Centro de Referência Educacional Multiprofissional (CREM)⁵, centro ligado ao Setor de Educação Especial⁶ da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED)⁷. Fiz parte desse movimento desde 2006 e um período de 2007.

Em Aracruz pude lidar mais diretamente com a pobreza. As perguntas provocadas em mim e em alguns colegas em 2006 ganharam novo colorido em 2007. Neste ano, pude vislumbrar alguns matizes de subjetivação e efeitos produzidos na vida das crianças num caminho escolar desde a creche ao nono ano. Dentre outros problemas, me indagava: Quais os efeitos de educar em bairros precarizados com currículos que não incluem temas como orçamento participativo, pobreza e formas de emancipação? O que se produz quando a **Escola tende mais para as rodovias** da empregabilidade, dos diagnósticos individuais e de uma moralização da pobreza **e menos para as trilhas** das fontes

³ Entendemos exercício de complexidade como uma disposição e tendência em pensar algo (temática, modos de viver, um acontecimento) considerando sua geração histórica e em rede. O que é visível é percebido como forma provisória em permanente produção nos movimentos e faíscas dos jogos de saber-poder: *complexamente* constituídas. Na Educação Pública oferecida aos pobres, os movimentos de resistência, diferença e recusa destes, tendem a ser silenciados sob o rótulo de 'fracasso'. Nossas maneiras de viver/fazer (escola, família, inclusão, fracasso escolar) são alinhavadas complexamente, numa mistura de fluxos e segmentaridades da cidade, diluídas na concretude das ruas, das práticas jurídicas, da mídia, enfim, em toda produção material e imaterial pelo Estado, ciência, por organismos financeiros, pelos movimentos sociais....

⁴ Por uma questão de rigor, esta inserção se deu nas discussões em Psicologia Escolar na UFES. Embora, todos, desde quase sempre, estivemos nesse campo como estudantes.

⁵ Utilizaremos o termo 'CREM', 'Centro' ou 'Centro de Referência' como sinônimos de 'Centro de Referência Educacional Multiprofissional'..

⁶ Utilizaremos 'SEE' ou 'Setor' para nos referir ao Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Saúde de Aracruz. Em 2007 ele passa a estar ligado ao Setor de Diversidade, como falaremos mais adiante.

⁷ Daqui em diante utilizaremos 'SEMED', 'Secretaria de Educação' ou 'Secretaria' para referir a Secretaria de Educação de Aracruz.

alternativas de renda e da vida comunitária, da discussão da gênese social da Educação e do fracasso escolar e de uma aliança emancipatória com o pobre e sua família? Ao mesmo tempo me incomodava um silêncio diante das questões ambientais geradas pela Aracruz Celulose S.A., bem como o conservadorismo explícito, corriqueiro nas pessoas, em relação à questão indígena⁸. Surpreendiam-me a crítica agressiva aos índios e uma comiseração pela Empresa, quase sempre a ‘mãe bondosa’, o ‘mocinho’ da história.

Isso tudo me afetava profundamente pois via, a todo instante, ali na ruidosa lida escolar cotidiana, filigranas potentes de microrevoluções, estas freqüentemente diluídas em práticas de ‘pedagogias colonizadoras’ e renascidas insistentemente em rebeldias de alunos e educadores. Essa inquietação gerou embates interessantes, confiante e animado que estava com a abertura para essa frente crítica.

Quando surge a possibilidade do Mestrado, sonho já de alguns anos, esse desassossego encontra mais acolhimento, encontra alianças e intercessores, ganha também mais instrumentos e consistência e outras questões emergem: como a teia do *biopoder*⁹ gera as inclusões diferenciais de pessoas, bairros e jeitos de viver precarizados? Como a escola se configura nessa teia? Como a pobreza, o Capital e a empregabilidade circulam pela Educação Pública e pela vida/discursos (corpos/sentimentos/sonhos) de educadores e dos pobres que usam as escolas? De que recursos a população em condições de pobreza/miséria se vale para lidar com os *desamparos* pelo poder público? Como se dão essas situações num município loteado por grandes empresas transnacionais?

⁸ Numa oportunidade chega às minhas mãos um ‘abaixo assinado’ de repulsa a atos indígenas à época, se não me engano relativos ao fechamento de estradas e queimadas. Lembro-me também de uma passeata de funcionários da ARCEL e de prestadoras de serviços (terceirizadas) em protesto contra os índios, movimento que contou com pleno apoio popular. Mais tarde soube que tal manifestação tragicômica fora iniciativa de um pequeno grupo, inclusive com constrangimento de trabalhadores de contrato temporário que se viram obrigados a participar.

⁹ Poder que age no corpo e na vida: “**Biopoder** como um regime geral de dominação da vida, **biopolítica** como uma forma de dominação da vida que pode também significar, no seu avesso, uma resistência ativa, e **biopotência** como a potência de vida da multidão, para além das figuras históricas que até há pouco tentaram representá-la” (PELBART, 2003: p. 86).

Meu aprendizado crítico, misturado às experiências em Educação Inclusiva em Aracruz em 2006 e 2007, encontra então o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e me expõe aos fluxos da Análise Institucional e de uma tendência cartográfica. As leituras, seminários e conversas misturaram-se com as andanças por Rio Preto, Itaparica, São Francisco, Nova Santa Cruz, Morro Cruzeiro, Vila Cruzeiro e Santa Cruz¹⁰. Minhas inquietações perpassavam não apenas os modos de educar ou de incluir em Educação. Punham em análise também o(s) lugar(es) da Escola na sociedade capitalista. Com o 'passar' do tempo-duração, pôs em cheque também minha própria prática crítica; a inquietação surda tendia para uma escuta cuidadosa, menos afoita porque não prisioneira das urgências, já que enamorada de uma perspectiva histórica.

Em 2008 as perguntas já vinham tensionadas com o eixo da biopotência e do biopoder-capital e seus processos de subjetivação continuados e difusos¹¹. O pesquisador-trabalhador foi percebendo, não por mérito próprio, que já não era tempo mais de tantas perguntas. Era tempo de ouvir! Ouvir e escutar. As provocações, as pressões e obrigações que o lugar de psicólogo 'da Educação Inclusiva' da Prefeitura implicava já não encontravam tantas expressões no corpo. O pesquisar, que queria intervir com e aprender a confabular, ainda vinha se formando também, à procura de uma máscara-corpo¹² que pudesse dar vazão expressiva às inquietações. A metamorfose, quase uma mutação, me forçou a deslocar de uma necessidade de 'convencer' sobre o valor das discussões provocativas que eu defendia para um exercício de escutar e desconhecer.

Esses foram aspectos dos caminhares que me comprometeram com as lutas de Escola Pública, expressas na vertente da inclusiva educacional. Neste trabalho estão vivos todos esses matizes, desde o silêncio e cheiro de infância saudosa, presentes na primeira vez que pisei numa escola em Aracruz. Era intervalo entre

¹⁰ Regiões do município de Aracruz (ES).

¹¹ Por subjetivação entendemos os diferentes modos de produzir a vida: produzir modos de pensar, sentir e viver. Há uma *economia subjetiva* continuada, cuja produção embasa o sistema capitalista e se dá por toda a rede social. Tal produção apresenta rupturas, que importantes focos de resistência política: afirmação de outros modos de vida (GUATTARI & ROLNIK, 2005).

¹² Máscaras no sentido posto por Rolnik (2007). Máscaras que não escondem um rosto real, mas plasmáveis e atualizadas expressam o campo de forças que atravessam um corpo.

o turno da manhã e o da tarde e as implicações com os combates aracruzenses já me tomavam desde desse dia. Eram antigos e me conduziram até ali.

PRODUÇÕES ESCOLARES, EFEITOS SOCIAIS (INCLUSIVOS) E OS RISCOS DA SEDA

Neste país de bacharéis, falamos muito e imitamos muito. Euclides da Cunha [...] não compreendia a linguagem do silêncio e dos silenciados; porque não compreendia a dialética de um fazer história à margem da realidade dominante e das idéias dominantes. Chegou ao sertão árido de Canudos, num cenário de miséria e morte, trajando camisa de seda.
José de Souza Martins (2008: p. 11)

Buscamos compreender e problematizar nesse trabalho os efeitos das *inclusões*¹³ efetuadas pelas práticas educacionais na vida¹⁴ de estudantes e educadores de escolas municipais em Aracruz/ES. Preferimos o termo ‘escolares’ no título desta introdução, pois ele localiza o que queremos compreender: processos que se dão *na escola, com e por ela e/ou em torno dela*¹⁵.

Considerando que estamos todos inclusos no tecido social, seja em bairros mais sofisticados, seja em barracos periféricos; seja nas tramas modelizadas de sucesso e reconhecimento, seja na *aridez* dos fracassos e anonimatos, utilizamos como uma das ferramentas de pensamento a noção de *inclusão diferencial* de Michael Hardt e Antônio Negri (2005).

¹³ Por inclusão entendemos as diferentes formas sociais de geração, composição e gerenciamento da Vida, tanto por meios disciplinares do corpo, como por regulações da população. Nesse sentido, inclusão é também produção de vida, de modos de sentir e viver. Essa formulação pautou-se nas indicações de Hardt e Negri (2005).

¹⁴ A Vida vai aparecer recorrentemente nesse texto. Parece-nos suficiente nesse momento indicar que Vida é aqui entendida para aquém e além de seu aspecto biológico, considerando sua amplitude social, de pensamentos, de afetações, de vínculos, de criação, de inventividade e construção de soluções quotidianas. Adiante desenvolvemos um pouco mais essas noções.

¹⁵ O termo ‘escolar’ nos localiza desde movimentos e encontros no estabelecimento escolar. Apontamos assim para os processos inclusivos diferenciais processados *na/pela* escola, lembrando que esta é gestada numa rede ampla (produzida em misturas das tendências da Secretaria de Educação, da vida no bairro, na região, no município de Aracruz...), sempre atravessada por forças que transitam toda rede social, produzindo encontros, afetos, teorias e práticas no cotidiano escolar, na vida das pessoas.

Essa noção pode ser compreendida, inicialmente, se vislumbramos uma perspectiva quase aérea (e rasteira) de processos muito comuns na escolarização pública: os moldes educacionais tendem a combinar com valores instituídos¹⁶ de família, de trabalho e ascensão social, os quais não combinam com o cotidiano da maioria da população pobre desse país. Essa população tende a se tornar nas escolas públicas um desafio, em que o educador pode facilmente constatar que é “[...] um público difícil de se trabalhar”. Para esses meninos e meninas tendemos a educar para que eles tenham “[...] um mínimo de conhecimento pra vida deles [...]”, porque “[...] muitos deles a gente sabe que infelizmente [...] não vão chegar [...] aonde a gente espera que chegue” (AMAZONA)¹⁷. Nesse movimento de uma, por assim dizer, pedagogia ‘resignada’ ‘compensatória’, esses estudantes tendem (e muitos vão de fato) para o abandono da escola e/ou para o trabalho precoce (e/ou precário), para manter muitas vezes condições de vida muito similares aos da sua família. Não é que eles estejam excluídos da escola, ou do mercado de trabalho, ou da modernidade, mas, sim, exatamente, inclusos de maneira diferencial no tecido social, diferencialmente ‘alocados’ – não sem combates – nas tramas menos ‘iluminadas’ da sociedade.

Essa inclusão diferencial continuada pode ser simples de se entender se olhássemos uma região estando num vôo alto e, ao mesmo tempo, caminhássemos pelas ruas, conversando com uma mãe num barraco de fossa aberta ou com uma profissional de saúde reconhecida, que passa, convicta da honraria de sua ação, uma lista de repúdio aos índios ‘arruaceiros’. Se, nessa espécie de ‘visão dupla’, distante e rasteira, conflituosa, alongássemos o tempo, poderíamos ver os encaminhamentos que a ‘máquina-cidade’ *diferencialmente* dá à população miserável, à de baixa renda, à de uma renda razoável e às mais

¹⁶ Os modos instituídos – regime de verdade para Foucault (2006) – são similares aos das academias, das ciências positivistas, dos ideais midiáticos e de consumo convencionais. Essa *similaridade* ajuda a explicar porque os índices de rendimento de estudantes moradores de bairros com rendas médias, média-alta e alta tendem a ser considerados melhores que os rendimentos de estudantes de baixa renda; é que os valores e racionalidades das famílias mais abastadas são similares às tramas que geram os currículos, as avaliações e metas escolares, sendo similares, ao mesmo tempo, aos modos preconizados pelo mundo do trabalho capitalizado. Martins (2008) propõe um método que tome como referência de compreensão sociológica o que é limiar, marginal e anômalo.

¹⁷ Todos os entrevistados receberam codinomes, a maioria deles indígenas.

abastadas. Poderíamos também sentir seu cheiro, tocar sua textura, ouvir seu ruído; a batalha dessa maquinação inclusiva tem um ronco surdo (FOUCAULT, 2006b) que está ao largo, entre nós e dentro de nós; similar ao som da cidade de madrugada, constante, quase silencioso.

Nosso tema geral de pesquisa são os efeitos da efetivação de uma política pública educacional inclusiva no contemporâneo. Partimos da premissa de que toda ação compõe uma ampla rede de conexões humanas, com interesses e possibilidades diversas, sendo qualquer teoria ou prática uma mistura de forças que gera outras misturas e outras forças. Por exemplo, nenhuma ação é simplesmente *pedagógica* ‘apenas’. O próprio entendimento do que é pedagogicamente relevante é uma *faísca* de conflitos que misturam correntes teóricas na pedagogia, movimentos de saber-poder que gestam os currículos, as ‘concretudes’ práticas das condições de trabalho de educadores e as *certezas* ‘discursivas’ direcionadas às comunidades: “- *Essa família é desestruturada*”.

Tal mistura conflituosa de forças modula diferentes condições de existência e empreende diferentes inclusões no tecido social. Podemos dizer que na produção humana de bens (materiais e imateriais) e sentidos (modos de pensar/viver) há uma dominância capitalista. Podemos afirmar também, no entanto, que há uma dinâmica continuada que empreende outras composições com o corpo, com o outro e com os acontecimentos da vida: tessituras de inventividade de estudantes, educadores e outros atores.

Nessa perspectiva, evidenciamos que há, a todo momento, aquilo que escapa às modelizações capitalistas: composições de forças, falas, afetos e relações que fazem dessas *inclusões diferenciais* processos misturados, não-absolutos, de tendências sempre plasmáveis. Nessas composições, vemos o menino que é ‘empurrado’ a condições de precarização e recusa os preceitos ideais de valores e Educação, pondo em dúvida a dinâmica da escolarização. Vemos também o educador que afirma e valoriza as peculiaridades de seu trabalho e percebe as necessidades da comunidade local, apesar de críticas externas apoiadas em critérios de desempenhos artificiais apontarem o contrário.

Ao caráter mundial e *imperial* do Capital¹⁸ e ao fato de não haver, a rigor, *exclusões* absolutamente – mas, sim, *inclusões diferenciais* de pessoas, grupos, comunidades, temas, forças e modos de viver – se impõe um movimento continuado da vida e de vidas que escapam aqui e ali às tendências hegemônicas, empreendendo sonhos, alianças de amizade, apostas, desejos.

Nosso campo problemático envolve, dentre outras perguntas: O Capital Mundial Integrado (CMI) circula pelas inclusões em curso nas práticas educacionais? Como estas lidam com as potencialidades/realidades locais? O que os estudantes desejam da vida, do cotidiano? Como percebem a escola em sua vida presente e projeções de futuro?

Nosso objetivo geral é cartografar *como* se dão as *inclusões diferenciais* que a Educação provoca na vida de crianças, jovens e adultos e problematizá-las. Intencionamos colaborar disruptivamente com a discussão no campo da Educação, especialmente com o que vem sendo produzido na chamada Educação Inclusiva.

A tendência que procuramos intensificar neste trabalho nos distancia das noções individualizadas de ‘problemas de aprendizagem’, ‘deficiências’ e ‘soluções pedagógicas’ para ‘o’ problema da ‘exclusão escolar’. Nosso exercício de complexidade percebe isso tudo como produção histórica e social, irresolúvel apenas por mudanças técnicas de conteúdo ou de atitudes em sala de aula. Força-nos a confabular com os usuários das escolas percebendo os contrastes ‘conteúdos escolares-comunidade local’, ‘ideais inclusivos-condições de trabalho do educador’. Bem como nos força a lembrar que a vida pulsa em meios as produções da escola e da escolarização na sociedade contemporânea, produções essas em que a perspectiva inclusiva toma espaço.

¹⁸ Utilizaremos os termos “*Capital*”, “*Capitalismo Mundial Integrado (CMI)*” e “*Império*” como similares, fazendo referência à dimensão atual, capilarizada, móvel, camaleônica e mundial da rede capitalista/capitalística, conforme apontado por Guattari (1990) e Hardt e Negri (2005). Como veremos no decorrer do texto, o capitalismo se dá tanto pela produção de bens materiais e disponibilização de serviços, como pela produção de sentidos para a vida, matéria-prima principal para sua manutenção.

Configuramos **eixos orientadores** para pensar as práticas educativas contemporâneas e inclusões sociais. Cada eixo foi criado com a intenção de criar ‘dispositivos’ que provoquem *campos magnéticos locais*, que reunidos pudessem gerar um *campo problemático* amplo com um bom coeficiente crítico de potência. Um dispositivo...

[...] É uma máquina abstrata, definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar (DELEUZE **apud** EIZIRIK, 2006: 39).

O sentido deleuziano de ‘dispositivo’, aqui lembrado com ajuda de Eizirik, nos serve para a criação que queremos com essa dissertação. Embora possa soar estranho a noção de ‘máquina abstrata’ para um texto, acreditamos que esse recurso, que estimula seus olhos nesse momento, estimule também pensamentos em você, toque em linhas de sentimentos novos ou reaqueça pensamentos-sentimentos já conhecidos, fortalecendo a Vida que lhe atravessa e à sua prática.

Nesse sentido, um texto pode ser um dispositivo, assim como a escola o é. Ambos põem a funcionar modos de ver, sentir e pensar. Podemos dizer que um violão é um dispositivo. Esse exemplo nos facilita bastante! A depender de como são tocadas suas cordas, em que sequência e intensidade, numa velocidade tal e num dado momento, ressoam-se músicas mais ou menos agradáveis, mais ou menos convencionais, enfim, mais ou menos potência para quem toca e ouve. “Dispositivo implica, necessariamente, linhas de força, que atravessam o dispositivo de um ponto ao outro. Há linhas de sedimentação mas, também, de fissura, de fratura” (EIZIRIK, 2006: 39).

À maneira de um violão, máquina física e abstrata, desejamos reverberar sons e músicas capazes de movimentar com tendência complexa e aliançável *temas analisadores* no amálgama Educação-inclusão social. Em volta de um escrito – e de uma leitura – cria-se um campo no qual gravitam ‘imagens’, ‘perguntas’, ‘sentimentos’, ‘provocações’, ‘pistas’... O desafio é criar um dispositivo-dissertação que, a modo de um violão bem tocado, possa gerar com você leitor

um *magnetismo local* bifurcante, que lhe estimule em sua prática, que lhe deixe intrigado e pontencializado; um *'sistema regional de lutas'* (FOUCAULT, 2006) em favor da Vida. Esse é o desafio e a aposta!

A aposta-desafio foi a de nos forçarmos a pensar a inclusão escolar considerando sua construção historicamente em processo, num *deslizar* de tempo e conexões¹⁹. Numa perspectiva de pesquisa-intervenção (cartográfica) procuramos compor dispositivos geradores de análises complexas, modos singulares de estar nas escolas, pensar por novos caminhos e conexões. Procuramos empreender por lá e aqui, nesse texto-dispositivo, uma novidade crítica. Não uma novidade qualquer, nova por ser inédita ou na moda, mas por ser singular e combativa, potencializadora da vida em sua inventividade e aliançável com outros dispositivos que a alimentem. Uma novidade que componha com novas formas de viver, novas conexões para pensar/sentir educação, psicologia, contemporâneo, teoria e prática.

E o que seria novidade²⁰ pela *Psicologia* no social do espetáculo, da especialização árida, do sucateamento público, do *Império*²¹ e da *'chipagem'* da vida pelo Capital? O que é novo nos modos estruturalistas e individualizantes de pensar o *'Humano'*? Em nossa compreensão esse novo implica 3 referências:

¹⁹ Considerar uma rede de conexões (a imbricação Escola-Capital, por exemplo) não é, por si só, suficiente para produzir efeitos desejáveis (democráticos, emancipatórios, potentes de Vida, etc.). Podemos dizer, no entanto, que quando um efeito de transformação se dá, é porque houve, em algum momento, alguma consideração, uma percepção, um conhecimento, uma afetação, enfim, um movimento que disparou novas análises, novas ponderações.

²⁰ **"No.vi.da.de** sf.1. Qualidade de novo. 2. Aquilo que é novo; coisa nova; **inovação**. 3. Aquilo que acaba de acontecer ou **que ainda não foi divulgado**; nova, notícia. 4. Situação ou fato **imprevisto**, ou raro." (FERREIRA, 2004: 582^a – grifos nossos). Aqui utilizamos os termos 'novo', 'novidade' e 'inovação' como sinônimos. Mais adiante os termos diferença, estranhamento, produção de diferença também entram como similares.

²¹ Termo utilizado por Antônio Negri e Michael Hardt para designar a condição contemporânea do Capital. "O Império é uma nova estrutura de comando, em tudo pós-moderna, descentralizada e desterritorializada, correspondente à fase atual do capitalismo globalizado. O império, diferentemente do imperialismo, é sem limites nem fronteiras, em vários sentidos: engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como fim dos tempos, isto é, ordem a-histórica, eterna, definitiva, e penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo, afetividade" (PELBART, 2003: 81). O livro "Império" (HARDT & NEGRI, 2005) é considerado por Pelbart a primeira grande cartografia do terceiro milênio.

1. Perceber a globalização do Capital e sua letalidade intrínseca. Reconhecemos que a capilarização do Capitalismo por meio dos poderes (sumariamente identificados no Capital, Estado, Ciência e Mídia) é geradora central das problemáticas atuais. Reconhece-se também que a matéria-prima do Capital está na *produção de subjetividade*, na usinagem e veiculação continuada de modos de ver/sentir/estar/viver²²;

2. Distinguir a existência de uma Psicologia Nua²³. Parte das práticas em Psicologia se mostra incapaz de responder aos desafios contemporâneos e/ou gerar linhas de fuga para os modos dominantes de viver a vida e inventá-la. Como um saber-poder da ciência, as práticas psicológicas por vezes são positivistas, a-éticas²⁴ e (re)ativadoras de matérias-prima do Capital, *conduzem* a vida do outro e *adequam* singularidades ao estabelecido, ao *status quo*. Assim como a Vida tem sido reduzida à sua dimensão biológica²⁵, algumas práticas em Psicologia ficam reduzidas às suas dimensões técnicas. Há aí um matiz variado de colorações: desde uma psicologia de conexão atualizada,

²² Aí está a novidade-originalidade do trabalho de Deleuze e Guattari: na afirmação de que a luta pela vida abrange também a economia subjetiva (GUATTARI & ROLNIK, 2005). A produção de subjetividade capitalística é indústria de base do sistema capitalista; há pontos de ruptura nesse complexo industrial da subjetivação capitalística (ou seja, nada está perdido); e tais pontos de ruptura são focos de resistência política da maior importância, pois atacam a própria raiz do sistema (IBIDEM: 54).

²³ Termo cunhado por nós inspirados no texto “*Vida nua, vida besta, uma vida*” de Peter Pál Pelbart (2006). Este autor fala sobre a redução das ‘*formas de vida*’ ao ‘*fato da vida*’. Pelbart evidencia a minimização do viver a uma dimensão entre o inumano e o humano, reduzindo as singularidades de **Uma vida** – em constante invenção de modos de viver – à **vida nua** das cercanias biológicas, à **vida besta** do automatismo. Na edição do biopoder contemporâneo essa redução (exercida pelas regulações da população pelas ciências, pela exploração pelo trabalho, pela manutenção de bolsões de pobreza e miséria...) se dá pelo *fazer sobreviver*. Nem fazer viver, nem fazer morrer, mas sim gerar e manter morto-vivos a modo de prisioneiros e militares dos campos de concentração: sobrevivendo anestesiados e automatizados. De forma similar, práticas em Psicologia são comprimidas numa logicidade técnica e aplicabilidade tacanha, numa sobrevivida funcional: **Psicologia Nua** (BODART, LEITE & HECKERT, 2007).

²⁴ Entendemos por aético uma ação orientada por outras motivações que não a ética da vida, não-reflexiva sobre o humano, a alegria, a ampliação da potência de viver. A ciência convencional (positivista, cartesiana) não é nem ética, nem anti-ética, ela é aética, pois seu fazer/saber pode (indesejável, mas exercido) se abster de uma ética de cuidado com a Vida.

²⁵ (PELBART, 2003: p. 60-67).

historicizada, problematizadora e contextualizada com a complexidade contemporânea até a alienação focada, intimista, descontextualizada, a.histórica, especializada e 'resolvedora de problemas';

3. Considerar o Novo como (re)existência e impensável. Não falamos aqui de uma novidade qualquer, mas sim uma que implica invenção-resistência e dimensões impensáveis. '**Re.existência**' como afirmação de modos singulares de existir e '**impensável**' como fluxo-força-possibilidade, produção imprevisível. O novo é um amalgama re.existência/impensável ou impensável/re.existência.

O desafio de confiar no processo de construção, ao invés de lançar mão de soluções simplistas, evoca respeito e aliança à inventividade das pessoas, sendo os resultados imprevisíveis, sem garantia de sua resolutividade. Geralmente um encaminhamento adequado de situações difíceis, desde uma disposição de complexidade, implica em processo, em resistência e imprevisibilidade. Sem isso, tendemos a inovar repetindo o mesmo, uma novidade com a mesma lógica antiga que gerou a dificuldade. Então, o *novo* de que se trata aqui é *diferença* (e produção de), *estranhamento* (e produção de), *invenção*, reafirmação de existências singulares, não-existentes antes do seu aparecimento, *impensáveis*: NOVO. NOVIDADE. DIFERENÇA. IMPENSÁVEL.

De toda novidade que podemos *pensar e inventar* pela Psicologia, a ampliação da *biopotência* da *multidão* nos parece uma urgência urgentíssima! O CMI corrói o planeta e gera/gesta viventes, sobreviventes e mortos. É urgente cuidar da Vida, pois ela corre perigo! Cuidar da vida é agir na micropolítica dos encontros, gestando novas amorosidades e afirmando jeitos mais leves e coletivos de viver.

É nesse sentido que este texto-dispositivo pretende gerar *campos magnéticos locais* e um *campo problemático* cuja criticidade e potência **servam**. Ou seja, ele não pretende a verdade sobre a Educação Inclusiva ou inclusão escolar; ele tem endereçamento, é local e pretende **servir** de instrumento de luta.

Foucault nos fala do caráter fragmentário e parcial da teoria e da prática. Afirma que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, de forma que cada uma compreende aspectos da outra. Diferente das abordagens totalizantes diante da teoria e da prática – em que aquela *alimenta* esta e esta vai *arejar* aquela – o filósofo considera que existem apenas ações: ações de teoria, ações de prática.

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 2006: p. 69-70).

Nesse sentido tomamos o próprio ato de pesquisar como uma intervenção, uma ação no mundo. Concordamos com Foucault (2006: p. 71) na afirmação de que “[...] uma “teoria” é o sistema regional de lutas [...]”, uma postura ético-estético-política, cuja assunção delimita certos territórios de embate em tempos de Império e dispara certos efeitos diante da Vida, produzindo-a, reinventando-a. A assunção do mencionado *construccionismo* da realidade, implica admitir seu *inacabamento* e, com ele, a possibilidade sempre em aberto de *reinvenções*: a Vida pode ser reinventada a cada instante!

Nosso tema insere-se no campo das Políticas Públicas em Educação, tendo em perspectiva os processos institucionais²⁶ que delineiam tais políticas. Tomamos como aporte geral de análise a tessitura entre 3 (três) eixos críticos, a saber: **(1)** o eixo **‘Biopotência no Império: escola e estratégias de reversão vital’** vem situar o que entendemos por resistência e potência de vida no contemporâneo, situando aí a configuração da Escola; **(2)** no eixo **‘Economia subjetiva: produção social e novas usinagens’** evidenciamos a produção social e sempre inacabada da subjetividade, situando tal produção como um processo micropolítico, estratégico e acessível campo de lutas e transformação social; **(3)** na sequência, ingressamos com a discussão da chamada Educação Inclusiva nas

²⁶ Processos institucionais referem forças e formas de um (ou mais) conjunto de regras e práticas (instituição) que produz determinados modos de viver e não outros.

perspectivas dos eixos anteriores, debatendo a temática da inclusão escolar nos atravessamentos dessa produção social biopolítica e micropolítica da Vida. Começamos este terceiro eixo nos perguntando: **Educação Inclusiva? Que histórias são essas?**

Esses três eixos de análise nos permitiram construir instrumentos de trabalho analítico para compreender, por meio das entrevistas e outras composições, como vêm se dando as inclusões no campo da Educação Pública e os efeitos que têm produzido nas regiões de Rio Preto, Itaparica, São Francisco, Nova Santa Cruz, Morro Cruzeiro, Vila Cruzeiro e Santa Cruz. As escolas não são identificadas neste trabalho em função do compromisso assumido com educadores, estudantes e famílias acerca da preservação dos entrevistados.

Nosso campo problemático, então, foi gerado em composições e entrecruzamentos com esses três eixos orientadores de pesquisa-intervenção, gerando *temas analisadores* na temática da Educação e processos inclusivos.

Desejamos que essa pesquisa traga contribuições instigantes para os campos da Educação/Educação Inclusiva, para os compromissos de pesquisa-intervenção e relevância social do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI), bem como para a Universidade Federal do Espírito Santo, que, como estabelecimento público, deve tender para produção de conhecimento útil, combativo e biopotente.

1 GOLIAS E DAVIS: DAS ÁRVORES AOS LARES

Nada há, de fato, que se compare à nova vida que a contemplação de uma terra estranha descortina ao homem afeito à reflexão. Embora eu siga sendo sempre a mesma pessoa, creio ter mudado até os ossos. Vi muitas coisas, e refleti ainda mais: o mundo vai se abrindo mais e mais, e, mesmo aquilo que já sei há muito tempo, somente agora faz-se de fato meu. Que criatura de saber precoce e prática tardia é o homem!

Goethe

1.1 ARACRUZ: QUE TERRAS SÃO ESSAS?

Aracruz é um município ao norte do Espírito Santo, cuja sede central fica a 83 Km de Vitória. O município é conhecido internacionalmente em virtude da Aracruz Celulose S/A, empresa que é referência mundial em produção de pasta branqueada de celulose de eucalipto. Inicialmente podemos dizer que a história do Município se confunde com a história da Empresa.

A história aracruzensa nasce numa região hoje conhecida por “Santa Cruz” ou “Vila de Santa Cruz”, conhecido balneário ao Norte do Espírito Santo com antiga tradição gastronômica. Próxima do território que é foco de nossa pesquisa, essas paragens eram habitadas por índios guaranis e tupiniquins, tendo sido ‘agraciadas’ em 1556 com um núcleo de catequese²⁷. Em 16 de dezembro de 1837, são batizadas como *Distrito de Santa Cruz*. Elevado à condição de município em 3 de abril de 1848 – instalado em 16 de janeiro de 1849 – a Vila de Santa Cruz se torna oficialmente a sede do *município de Santa Cruz*.

²⁷ A herança catequista brasileira em sua “versão” capixaba torna-se abordagem sangrenta entre os poderes estrangeiros e os índios da região, caminhando ao longo dos anos na selvageria do Capital lá hoje instalado. Do ponto de vista das relações sociais, a truculência aparece também nas acepções religiosas exclusivistas e depreciadoras das diferenças, com clara predominância Católica.

Em fevereiro de 1860, Dom Pedro II chega a Santa Cruz, anotando em seu diário “8h – Vila de Santa Cruz, alegre, á margem direita do rio, casas térreas, pequenas e a maior parte de sapé” (CRUZ, 1997: p. 104). A rápida passagem do então imperador do Brasil apresenta uma curiosidade provocativa. Pedro II, assim como o pintor francês Auguste François Biard,²⁸ teria se enganado com a fachada da Igreja. Grande e alta, a frente era muito maior que o cômodo de madeira.

A igreja era imensa, fazendo supor que seu prédio fosse enorme, mas, por trás, era sustentada por esteios de madeira e sua nave tinha paredes de taipá e telhado de palmeiras, tendo sido construída em 1836. Em 1857, o projeto era fazer a nave na proporção da fachada, com subsídios dos madeireiros de peroba, mas a obra foi considerada “gigantesca” para a pobreza da vila e só ficou a fachada em pé (CRUZ, 1997: p. 104).

Ao perceber esse contraste, Dom Pedro teria escrito em seu diário: “O frontispício da Igreja é maior que esta, **iludindo de longe a quem o vir de frente**” (CRUZ, 1997: p. 104, grifo nosso). Chama-me atenção a *pobreza* mencionada na citação e a *fachada* que ilude quem olha de longe e de frente. Hoje a pobreza na região foi *empurrada* para cima, um pouco distantes da orla. Quanto à fachada...

O acesso à sede era dificultado pelo Rio Piraqueaçu, que com cerca de 500 metros de largura na desembocadura “deixava” a maior parte do município do outro lado do leito, ao norte. Suas povoações mais distantes – Guaraná e Jacupemba – faziam divisas com Linhares e tinham mais afinidades com este município do que com a própria sede.

Segundo Cruz (1997), preocupados com a integração do território, a sede saiu da então Cidade de Aracruz (atual Vila de Santa Cruz) para o povoado de Suaçu (hoje Cidade-sede de Aracruz), localizando assim os poderes públicos mais no centro do município. Essa transferência teria sido autorizada pela Câmara

²⁸ “Que a convite de um ‘italiano’ teria estado em Santa Cruz de novembro de 1858 a abril do ano seguinte” (CRUZ, 1997: p. 104).

Municipal em 1948, pela Resolução nº. 1, mas teria se efetivado apenas em 6 de Agosto de 1950.²⁹

O Município de Aracruz tem 1.435 Km² de área (ITCF – Instituto Estadual de Terras e Cartografia, 19788/79). Ele faz parte de uma micro-região denominada “Baixada Espírito-Santense”, junto com os Municípios de Fundão, Linhares, São Mateus, Conceição da Barra e Pinheiro. Limitada geograficamente ao leste pelo Oceano Atlântico, ao oeste por Ibirapu, ao norte, com o Rio do Norte, pela divisa com Linhares pelo e ao Sul, no Rio Preto, por Fundão, Aracruz tem sua cobertura original de Floresta Atlântica de planície e encosta (Hiléia Baiana) quase totalmente substituída por pastagens e pelas culturas e reflorestamentos homogêneos com eucalipto.

O gerenciamento da monocultura de eucalipto e da comercialização da celulose branqueada está sob comando da ARCEL³⁰, que bate recordes de produtividade e lucro. Segundo seu site oficial,³¹ ela registra uma base florestal que abrange hoje uma área de 280 mil hectares em cinco estados brasileiros, mantendo ainda, entremeados com seus plantios, cerca de 157 mil hectares de áreas de preservação. Temos aí, somando um mais um, 437 mil hectares sobre a “jurisdição” da megamáquina de papel.

A Aracruz Celulose foi fundada em 1972, iniciando sua construção na Barra do Riacho em 26 de abril de 1974. A cerca de 1 Km do mar, ocupa um área de 2 Km², sendo 1,2 Km² construído no período. O conhecimento de transformação de eucalipto em celulose é desenvolvido por um conjunto de empresas com bases na Finlândia, Suécia, França e EUA. Ao que parece a Aracruz **não é** a maior empresa da região. O que inicialmente parece ser “apenas” uma grande empresa pode ser um conjunto de grandes corporações até maiores (CRUZ, 1997).

²⁹ As informações sobre a transferência da sede relatadas por Cruz (1997) se diferem das passadas pelo Instituto Jones do Santos Neves (2007). Segundo esse Instituto, em 1943, com vistas a uma maior integração do território municipal, uma resolução da comarca municipal transfere a sede do município para o povoado de *Suassu*. Isso teria se dado em 31 de dezembro desse mesmo ano, por meio do Decreto nº 15.177. Depois disso é que o município e a respectiva sede teriam passado a ser denominadas “Aracruz”.

³⁰ Posso me referir à Aracruz Celulose S/A utilizando os termos “Aracruz Celulose”, “a Aracruz”, “a Empresa”, “ARCEL”, “Megamáquina de papel”, etc.

³¹ ARCEL, 2007.

Segundo Gurgel e Borgneth (2007: p. 77), as atividades da Aracruz Florestal S/A, que plantou as primeiras mudas, se iniciam no município em 1967. Foi recebida como a “salvadora da pátria”, chegando ao município em tempos difíceis, quando 54% dos cafezais tinham sido erradicados. Era o período da industrialização do “milagre brasileiro” e dos incentivos do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Ainda segundo Gurgel e Borgneth (2007: p. 85), “[...] as obras se iniciam em abril de 1974, tendo sido assinado o contrato que rezava sobre a construção civil da fábrica ‘A’ em 1975 e sua inauguração em 31 de outubro de 1978, com a presença do então presidente da República, general Ernesto Geisel”.

Depoimentos informais indicam que, impossibilitada de possuir mais terras no Espírito Santo (mais de um terço das terras do Estado estariam sob sua posse), a ARCEL passou a adquirir terras em outros estados, utilizando aqui no Espírito Santo estratégia do arrendamento, uma espécie de aluguel da terra. Assim, a monocultura se espalhou, com consequências, a nosso ver, desastrosas para o solo.

Possivelmente há de haver pesquisas que afirmam que a monocultura do eucalipto **não** prejudica o solo, bem como produções que evidenciam vantagens econômicas dessa exploração. Os vieses éticos dessas pesquisas são obviamente discutíveis! Outrossim, nos parece haver uma lacuna no que tange a estudos científicos nesse campo que sejam realizados por frentes institucionais e individuais autônomas e independentes. Se essa lacuna se dá pelo fato de estudos assim existirem, mas serem ‘marginais’, talvez mantidos com pouca visibilidade exatamente pela temática de que tratam, desejamos que isso possa ser reatualizado de maneira responsável o quanto antes.

A problemática da terra gerada por essa grande empresa vai de encontro aos interesses de índios e ambientalistas desta e de outras regiões. Histórias conflituosas e até sangrentas³², comumente veiculadas na mídia sob a

³² Relatos informais de índios da região falam de tratores empurrando ocas com seus moradores ainda dentro delas. Outros relatos já apontam a existência de ‘executivos’ da empresa que pressionavam os pequenos produtores até que eles vendessem suas terras. As estratégias de

perspectiva do *homem branco*, marcam o caráter exploratório e truculento do Capital para com os recursos e comunidade locais. Outrossim, as cercanias do seu sistema portuário (Portocel) contam com condições degradantes de vida, prostituição, abuso infantil, fome e outras violências.

De acordo com o artigo “*Cadeia de Valor: o peso da Aracruz na economia*”³³ sua capacidade atual de produção é de cerca de 3 milhões de toneladas anuais de celulose branqueada de fibra curta de eucalipto. Esta produção está distribuída por três unidades: Barra do Riacho (ES), com 2,1 milhões de toneladas, Guaíba (RS) (430 mil t) e Veracel (BA) (450 mil t), que ativa apenas a *metade* de sua capacidade total. No Espírito Santo, seu complexo industrial se constitui em três fábricas de celulose, totalmente integradas aos plantios e ao “Portocel”, seu porto privativo especializado. Por ele a Empresa exporta grande parte dos 2,1 milhões de toneladas anuais.

Nesse poder, A ARCEL é responsável por quase 30% da produção de pasta branqueada de celulose de eucalipto do mercado mundial, sendo a primeira empresa brasileira com ações negociadas na bolsa de valores de Nova York. Ela gera de riquezas o equivalente a 0,24% do PIB brasileiro, gerando mais de um bilhão de dólares em divisas com as exportações (0,9% das exportações nacionais), respondendo por 15,2% do PIB industrial do ES (com 1,3% dos empregos estaduais), adicionando 77,1% do PIB municipal de Aracruz em 2003. Temos ainda a participação no PIB de outros municípios, além da geração de empregos e rendas: em 2003 foram 95,8 mil empregos diretos e indiretos em diversos setores de atividade econômica, principalmente florestal, comércio, transportes e serviços prestados às empresas (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2007).

Capilarmente instalada no município de Aracruz, a “fabriqueta” de papel goza de credibilidade local, estadual, brasileira e internacional. A Aracruz é conhecida como uma empresa que respeita o meio-ambiente e se preocupa com a *questão*

pressão, segundo se conta, eram bem persuasivas, demovendo até mesmo os moradores mais ‘insistentes’, antes desinteressados de vender seus terrenos.

³³Aracruz em Revista, 2007.

social, sendo *valorizada* por fomentar diversos projetos empresariais, sociais e ambientais e *abençoada* aparentemente por tudo e todos. “A pedra fundamental do conjunto fabril teria sido benzida pelo representante do arcebispo de Vitória, Monsenhor Raymundo de Barros, com a presença de diversas autoridades eminentes à época” (CRUZ, 1997: p. 173). Talvez esteja aí o *frontispício* que iludiu D. Pedro, o artista visitante e quem quer que olhe de longe e de frente.

Em novembro de 2007, a Aracruz, por meio de sua fundação que completava quarenta anos, comemorou seu aniversário em sessão solene na Assembléia Legislativa do Espírito Santo (Ales). O evento foi proposto pela deputada Luzia Toledo (PTB), vice-presidente da Ales, e reuniu autoridades estaduais e municipais, funcionários da empresa, representantes de diversas entidades capixabas e sociedade civil. O livro mais recente que encontrei, intitulado “Primo Bitti: a construção de Aracruz” (GURGEL; BORGNETH, 2007), fala da vida de um homem simples que foi prefeito de Aracruz por cinco vezes. Esta obra mostra a participação ativa e colaborativa dos poderes públicos, especialmente na participação pessoal do Sr. Bitti no início de tudo. Mostra também o vínculo afetivo, agradecido, para com a ARCEL, patrocinadora do livro. Isso nos dá uma idéia da produção de sentidos em favor da presença dessa empresa na região.

A caracterização do *peso* da “*megamáquina de papel branco*” na economia de Aracruz (*em* Aracruz, em sua macropolítica, na flora e na fauna, na biopolítica das relações sociais, na micropolítica da subjetividade), pretende apenas compor um panorama do município sem a ingenuidade do *frontispício* de boa empresa.

O que importa mesmo no entremeio de produção de vida é a busca de *terras férteis* que potencializem indivíduos e comunidades. Nem vilanizar, nem divinizar quem quer que seja, mas sim afirmar que esta maquinação é presença antiga, de raízes numerosas e de modos de subjetivação poderosos e capilares. Tal menção nos parece indispensável para qualquer análise em complexidade no município de Aracruz.

Essa é uma aproximação parcial com o município. Um vislumbre dessas *terras estranhas* e do campo de forças no qual me inseri e me misturei, “*mudando até os ossos*”³⁴. Tardiamente faço meus (nossos) os contrastes da *fachada* que ilude, da *serialidade* que repete a *secura*, da *maquinação* que transforma tudo em “*tabula rasa*” e do esforço da *perguntação* que umedece e singulariza. Que “produções de *gente*” se dão das árvores do Golias aos lares dos Davis? Como transitar por aí? Onde estão Golias e Davis?

1.2 O MUNICÍPIO HOJE E TRAJETÓRIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Contando com pouco mais de três por cento do território capixaba, o município de Aracruz conta com 73.358 pessoas residentes, dados de 2007. Hoje se fala em torno de setenta e cinco mil. Segundo dados do IBGE/2005, o Produto Interno Bruto (PIB) está em mais de 2 bilhões e trezentos milhões de reais, perfazendo um PIB de mais de trinta e dois mil reais por pessoa. Seu Índice de Desenvolvimento Humano total e desagregado (IDH) sempre esteve, no entanto, pareado com o índice Nacional. Tomando o intervalo 1991/2000, o IDH deste município esteve um pouco acima do índice nacional apenas na Educação, colocando-o em quinto lugar entre os municípios capixabas³⁵.

Dados de 2007 contam 54 escolas no município, entre unidades de ensino infantil, fundamental, médio e unidades mistas, algumas inclusive com Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Atende a cerca de 14.000 estudantes, entre crianças, jovens e adultos³⁶.

No que tange à constituição de políticas públicas, relatos apontam que a gestão municipal de 2004 configurou um rompimento de uma alternância bipolar no poder. Tendo duas famílias se alternado no poder desde ‘sempre’, Aracruz quase

³⁴ Como o viajante de Goethe, lembrado por Baptista (2006: p. 17) ao falar de estigma em uma análise sobre a educação especial contemporânea.

³⁵ PMA, 2008.

³⁶ Documento enviado eletronicamente pela PMA.

entra para o 'Guinness Book'³⁷ como a cidade que mais alternou no poder entre as mesmas famílias. Em 2004 é eleito prefeito o médico Ademar Devéns. Depoimentos pelas ruas afirmam ser esta administração uma nova perspectiva em termos de políticas públicas. O termo '*público*', de uma política pública, em termos de um conjunto de esforços em torno do que é bem comum e uso coletivo (hospital, unidades de saúde, escola pública, conselhos comunitários, espaços públicos) parece ser uma noção recente neste município.

Podemos dizer que os movimentos de inclusão escolar em Aracruz começam tendo algumas poucas pessoas atuando em Educação Especial na perspectiva inclusiva escolar. Segundo Jesus (2006b) essa história começa em 1998.

Houve a abertura de duas salas especiais em uma escola comum. Eram direcionados para lá alunos surdos e deficientes mentais. Jesus (2006b: p. 22-23) aponta que antes de 1998 havia análises referentes a pensar políticas públicas de Educação Especial. Estas estavam ligadas ao Ensino Fundamental e não contava com um setor específico.

Jesus (2006b) afirma ainda que diante da matrícula de alunos com NEE por deficiência nas unidades de ensino, uma equipe multidisciplinar foi criada. Composta por profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia, psicologia e serviço social, se trabalhava no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um currículo direcionado às peculiaridades desses educandos. *“Com a aprovação do Projeto de Lei que autoriza a criação da referida equipe, surge o Centro de Referência da Equipe Multidisciplinar (CREM), compreendido como espaço para atuação e intervenção desses profissionais”* (p. 23).

Dentre as iniciativas tomadas desde estas matrículas, a SEMED, através do Setor de Educação Especial, inaugurou em 2004 o 'Centro de Referência Educacional Multidisciplinar' (CREM), entendido como espaço de intervenção das equipes multidisciplinares (TRINDADE, 2007). No Centro de Referência eram desenvolvidos trabalhos de estimulação, fonoaudiologia e psicologia, atendendo em contra-turno escolar a quadros clínicos mais severos. Outras situações eram

³⁷ Livro que registra diferentes recordes pelo mundo.

atendidas nas unidades de ensino. Neste início, havia apenas uma equipe multidisciplinar, que contava com um assistente social, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um psicólogo, além da coordenação geral do Centro. A abordagem era clínica (JESUS, 2006b; TRINDADE, 2007).

Jesus (2006b) e Trindade (2007) apontam o aumento do número de integrantes, que contou com nove equipes em 2005...

[...] culminando na sua ampliação em 2006 para um número de quinze grupos, que coordenados inicialmente por profissionais da área da saúde e atualmente por pedagogos, procuram contribuir com seus saberes na inclusão educacional de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (JESUS, 2006b: p. 23).

Trindade (2007) afirma que o ano de 2005 foi a primeira vez que as equipes multiprofissionais passaram a intervir nos contextos escolares, sendo que duas equipes atuavam no próprio CREM.

[...] Uma atendendo individualmente os alunos encaminhados pelos profissionais que atuavam nas instituições e outra com atendimento dos alunos da educação infantil. Nesse período priorizava-se o acompanhamento dos alunos do ensino fundamental (TRINDADE, 2007: p. 16).

Relatos indicam que os encontros entre os discursos/abordagens da equipe multiprofissional do CREM e as dos profissionais nas escolas muitas vezes foi conflituosa. A partir de 2006 passei a compor esse movimento, por assim dizer, de uma inclusão escolar aracruzense. Chego a Aracruz por meio de uma colega de profissão que me avisa da oportunidade. Em entrevista com a coordenação dos trabalhos, começo a me inteirar da proposta que para minha surpresa previa discutir 'Educação-EE-EI'³⁸ junto com os educadores.

³⁸ Naquela época esses campos eram praticamente indiscriminados para minha percepção.

Entendia nada de Educação Especial ou Educação Inclusiva, tendo tido mesmo até pouca experiência no próprio campo da Educação, mas me interessei. Além de precisar do aporte financeiro, me atraiu a proposta da construção crítica coletiva. Disso eu gostava e tinha alguma lida³⁹.

O CREM à época prestava serviços de estimulação sensorial, ensino de LIBRAS⁴⁰ e Braille, servindo também de centro administrativo e apoio, além de local de reunião de profissionais. A proposta geral do SEE em 2006 era similar a de 2005, com a diferença de prescrever um tempo para as intervenções *institucionais* (com as discussões sobre Educação e práticas nas escolas) e de contar com maior número de instrumentos e profissionais⁴¹.

Nesse contexto iniciei timidamente os primeiros contatos nas escolas. Desde as primeiras conversas singulares com familiares e crianças e as discussões com professores, pedagogos e diretores, fui procurando maneiras de perceber as problemáticas das escolas, seus discursos, seus pulsos de afinidade e repulsa diante de uma nova figura que chega. Trazia no corpo uma vibração da eterna possibilidade revolucionária da Educação Pública.

O número de profissionais reduziria durante o ano de 2006. Nosso foco era o ensino fundamental, diferente do que aconteceu no início dos trabalhos no

³⁹ Havia trabalhado com discussões em grupo e oficinas expressivas com portuários, policiais militares, funcionários da indústria e usuários de drogas na perspectiva da Redução de Danos. Estas últimas experiências já como profissional de psicologia.

⁴⁰ Língua Brasileira de Sinais.

⁴¹ Além das 15 equipes multiprofissionais já mencionadas, diferente dos outros anos, as ações inclusivas escolares no município contavam com professores de apoio, professores oficinairos, profissionais auxiliares, professores estimuladores, professores intérpretes (Braille, Libras), psicomotricistas e terapeutas ocupacionais. Alguns atendiam no próprio Centro, outros circulavam também pelas escolas com cronogramas pré-estabelecidos ou por solicitação. Os *professores de apoio* e *professores auxiliares* atuavam nas escolas, ambos articulados com os *professores regentes* e trabalhavam, respectivamente, na composição e aplicação de planos educativos individualizados e no auxílio direto aos alunos com dificuldades agudas de movimentação e alimentação. Os *professores estimuladores*, orientados pelo *psicomotricista*, atuavam com crianças que podiam ser beneficiadas por estimulações corporais. Os *professores intérpretes* trabalhavam no ensino e aprimoramento do *Braille* e da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, atuando em algumas escolas e também na própria sede do CREM. Os *terapeutas ocupacionais* visitavam as escolas no sentido de verificarem mudanças físicas adaptativas, facilitando o acesso, o trânsito, a permanência e a realização de tarefas por pessoas com dificuldades motoras. Faziam também um trabalho de orientação a famílias, professores e aos próprios colegas do Centro, no tocante a cuidados e tratamentos a pessoas com comprometimentos físicos.

Município, voltados para a Educação Infantil. Tal mudança teria se dado pelo número reduzido de matrículas de alunos com NEE nesta modalidade de ensino (JESUS, 2006b: p. 24).

Conquanto oficialmente nosso público fosse as crianças com as chamadas Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tendo ou não algum tipo de deficiência, as discussões com os educadores permitiram que muitos de nós lidássemos muito mais com questões das instituições que atravessavam a escola, do que com as dificuldades da escola com esses estudantes.

Os profissionais, dentre eles eu que atuava como psicólogo, lidavam mais com os encontros Escola-comunidade. Púnhamos em análise tanto a contínua demanda da escola por atendimentos clínicos (de 'alunos com problema'), bem como os contrastes entre a escola e a pobreza. E por aí, em matizes diversos, os profissionais do SEE procuravam situar a co-responsabilidade dos educadores na criação e na solução das dificuldades. Alguns de nós discutíamos o caráter histórico e social da Educação.

Tínhamos também momentos de discussões entre psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos e ainda entre nós e outros profissionais, inclusive das escolas. Dentre diversas temáticas, corria meio como um consenso que a Secretaria de Educação não previa (nem desejava/entendia) o movimento crítico que fazíamos: ponderávamos que falar em inclusão escolar implica indagar a própria Educação.

Em 2006 contamos também com as provocações da equipe coordenada pela professora Denise Meyrelles de Jesus (UFES). Promovendo debates interessantes, a pesquisa se destacou pela estratégia de composição coletiva e pelo esclarecimento para nós mesmos das singularidades do nosso próprio trabalho. A intervenção encomendada pela Semed/SEE pretendia, junto ao trabalho das equipes multidisciplinares nas escolas,

[...] desenvolver um trabalho de pesquisa/avaliação em contexto, desvelando/compreendendo junto com os profissionais suas trajetórias, seus movimentos no processo de intervenção nas escolas. Acreditamos que essa perspectiva de pesquisa nos possibilita provocar/mobilizar/potencializar ações grupais que desencadeiam movimentos reflexivos e de (auto)formação

(JESUS, 2006a: p. 123).

Eram realizados encontros de compartilhamento e discussão entre profissionais das equipes que atuavam nas escolas, com as coordenações e corpo técnico do SEE e do CREM, bem como “encontrões” com educadores. Jesus (2006a) e sua equipe tomavam como premissa básica “[...] a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica voltada à inovação e à cooperação, em termos da formação não só inicial como também continuada” (p. 96).

Desse trabalho foi gerado o relatório “O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz: avaliando em contexto” (JESUS, 2006b). O objetivo principal era avaliar as contribuições do trabalho das equipes multidisciplinares na construção da educação inclusiva em Aracruz e tinha como foco central a pergunta: “[...] como pode a equipe multidisciplinar atuar de forma a engendrar com a escola possibilidades de educar na diversidade?” (p. 17).

Tivemos a possibilidade de falar das contradições que vivíamos, compartilhar dificuldades e pensar juntos soluções. Tal exercício colaborou com que pudéssemos, especialmente, *inventar nossos problemas* (BERGSON **apud** DELEUZE, 1999), ou seja, traçar novas perguntas para um problemática que parecia vir muito pronta, tendendo a exigir ‘apenas’ respostas a problemas dados.

Aqueles encontros se tornavam ‘respiradouros’, pois geralmente as discussões nas escolas eram difíceis para nós, tendo inclusive algumas situações de franca hostilidade para com os profissionais da ‘equipe multi’. Hoje compreendo melhor que essas ‘faíscas’ se deviam muito ao processo descendente com que a política de Educação Inclusiva chegava às escolas, com pouco compartilhamento com o educador. Esse aspecto é mencionado em nossas entrevistas nesta dissertação.

No ano de 2007, além da redução do número de profissionais, contamos com um arrefecimento significativo das condições de trabalho, da estrutura de apoio no campo e das oportunidades de debate e compartilhamento. Avançamos, mesmo

assim, na composição de parcerias na própria SEMED e no fortalecimento das abordagens de inspiração institucional⁴². Construimos vínculos de confiança em algumas escolas e composições cuidadosas com peculiaridades locais⁴³. Houve, inclusive, uma aproximação com a área da Saúde no final daquele ano.

Considero que as ações inclusivas em educação do município em 2006 e 2007 foram de intensa construção, caminhando em consensos mínimos para um aporte teórico-metodológico para o Setor. Em 2007, o SEE passou a ser chamado de Setor de Diversidade (SD) e foi pensado em termos de segmentos: *educação indígena, educação afro-brasileira, educação do campo e educação especial*. Essa mudança foi fruto também das intensas discussões no ano de 2006. Alguns de nós pensávamos que a divisão em segmentos e a vinculação das chamadas equipes multiprofissionais ao segmento '*Educação Especial*' eram contrasensos⁴⁴. Achávamos que era adequado que as equipes estivessem diretamente ligadas ao SD. Não obstante, o uso do termo "diversidade" me pareceu novidade interessante em 2007, já que não era circunscrito à EE.

Essas e outras tensões são do processo mesmo de construção, conjugando ao menos três aspectos: (1) a novidade da crítica inclusiva do Setor conflitava com aspectos da própria Secretaria de Educação, em análise nas próprias discussões nos 'chãos-de-escola'; (2) o caráter de intensa construção do próprio Setor, contemporânea à intensidade da própria política inclusiva, recente e efervescente; (3) o tempo, ainda reduzido, de compartilhamento entre os "trabalhadores da inclusão" e as demais frentes da SEMED. A esse respeito Jesus (2006b) considera que

⁴² Referimo-nos aqui a abordagens não-individualistas, sensíveis ao caráter histórico das práticas e regimes de verdade. Em algumas escolas, as ações insistiram nessa perspectiva, sendo que tocamos nesse ponto nas poucas oportunidades de discussão que conseguimos criar.

⁴³ Destaco os trabalhos da psicóloga Rita Galvão em aldeias indígenas, entre as quais pude conhecer o trabalho em Comboios, sentindo de perto as peculiaridades e a delicadeza de intervir nesse encontro entre a Educação Pública e Culturas Indígenas. Destaco também os trabalhos de Regina Martins com os surdos, outro encontro delicado dos serviços públicos com esses mundos da população surda, que se faz humana numa subjetivação que apenas começamos a conhecer.

⁴⁴ Oficialmente éramos ligados ao CREM, submetido ao então Setor de Educação Especial. Já que a maioria de nossas ações era diretamente nas escolas e punham em análise a instituição Educação, questionávamos essa vinculação. Em 2007, esse "desconforto" se mantinha com nossa inserção prescrita ao segmento "*Educação Especial*", um dos "braços" do SD.

Dentre os fatos que marcam a história da Educação no Município, encontramos sua transposição para Sistema de Ensino e a recente municipalização do Ensino Fundamental. Emergem daí as tensões/desafios na esfera educacional. Neste contexto, inscreve-se, ainda, a necessidade de delimitação do foco de intervenção das equipes multidisciplinares e da própria Educação Especial do município (p. 24).

Atravessando todas essas intensidades, temos ainda o fato de que a própria prática crítica movimentada no SD punha em análise sua diretriz ‘teórica’, questionando assim sua ênfase na Educação Especial – na **perspectiva** inclusiva – ênfase, como veremos adiante, da vertente oficial da inclusão escolar brasileira.

Relatos indicam que o ano de 2008 continuou reduzindo o número de profissionais e as oportunidades de debate. A crise da ARCEL, que ao que parece está ligada à falência especulativa estadunidense, atingiu toda a prefeitura⁴⁵, agravando ao final deste ano a tendência de 2007. Tal tendência parece ter sido acirrada também em 2009, tendo sido posta em dúvida inclusive a pertinência do profissional de serviço social. Relatos afirmam também que a intervenção dos ‘profissionais da inclusão’ da SEMED agora foca apenas os alunos com deficiência.



⁴⁵ Depoimentos indicam que a prefeitura estava funcionando em meio período.

⁴⁶ Cabral, 2009.

2 EDUCAÇÃO, USINAGEM E COMBATES CONTEMPORÂNEOS

Às vezes eu falo com a Vida, às vezes é ela quem diz,
Qual a paz que eu não quero conservar pra tentar ser feliz? **Rappa**

Na tessitura social contemporânea, a Educação é usinagem estratégica de realidade: Ela constrói jeitos de viver a Vida, forjando, portanto, o real cotidiano. Muitos argumentos e/ou produção de conhecimento considera a importância crucial da Escola na Vida das pessoas, grupos, comunidades e países! No entanto, o diferencial em favor da Vida está no *como* se dá tal exame, ou seja, nos efeitos que ela põe a funcionar. Afirmamos como desejáveis as análises que ponderam a Educação Pública no contemporâneo tendo com critério irrestrito a potencialização da Vida, a criação de condições solidárias, de força comunitária, em favor da criação coletiva de soluções de saúde, lazer, moradia, transporte, etc., numa composição com as produções dos atores locais. Tendo na lembrança a importância de perceber inventividades, movimentos disruptivos, levando em conta a mistura complexa das práticas educacionais.

2.1 BIOPOTÊNCIA NO IMPÉRIO: ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE REVERSÃO VITAL

O império, diferentemente do imperialismo, é sem limites nem fronteiras, em vários sentidos: engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como fim dos tempos, isto é, ordem a-histórica, eterna, definitiva, e penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo, afetividade (PELBART, 2003: p. 67).

O eixo *Império-Biopoder-Biopotência*, pretende vislumbrar *caminhos possíveis de luta pela Vida* em tempos de dimensões imperiais do Capital Mundial Integrado (CMI). A dominação de fluxos capitalísticos, com a precarização da vida da maioria da população terrestre, nos exige a sempre urgente criação de estratégias

de busca e dispositivos de potencialização da vida (biopotência). A biopolítica e a micropolítica são possíveis *meios de ações* nesse sentido.

O uso do termo 'Império' pretende por de outras maneiras a questão do poder. Não vemos 'o' poder apenas (nem principalmente) como algo que um Governo, uma Multinacional e outras instâncias *possuam*, e, ao concentrarem e usarem mal, geram mazelas sociais como a pobreza e a miséria: freqüentemente se diz que 'os poderosos', 'o sistema', 'o poder', controlam tudo e causam tais desigualdades. O que afirmamos aqui é que o 'poder' **se dá nas relações de forças**, ele se exerce, como diria Foucault (2006). É nesse exercício que se dão os encontros professor-aluno, diretor-professor, professor-pedagogo, professor efetivo-professor de contrato temporário; enfim, é neste exercício mesmo que foram construídos esses mesmos lugares de professor, aluno...

Compreender as relações de poder espalhadas na rede social permite pensar novas maneiras de reafirmação da Vida, de contrapoder. Lembramos de Pelbart (2003) ao afirmar que é nas malhas das relações sociais, é no interior da “[...] *megamáquina de produção de subjetividade e de terror a que se chama Império*” que se pode encontrar

[...] a positividade constituinte e antagônica da multidão, que anuncia novas modalidades, talvez pós-humanas, de se agregar, de combater, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização capazes de nos fazer “sair do outro lado” do Império. Negri e Hardt fletam com o demônio, mas para transpô-lo (p. 89).

Evidenciar sua dimensão *Imperial* e situar no *domínio biopolítico*, tanto a ação de produção capitalística, como a potência de Vida, resistência e contrapoder é **Novidade-re.existência** direto no coração do Capital: feitura de novos instrumentos de perceber e agir no contemporâneo compreendendo as tramas da *biopolítica* (campo/estratégia de dominação e revoluções), do *Biopoder* (dominação sobre a Vida) e da *biopotência* (“potência da multidão”, potência de Vida) (PELBART, 2003: p. 86).

Nessa trama importa delinear o que entendemos por Vida. Para nós, alguém e além da sua dimensão biológica, Ela diz de movimento, de vibração, de sentimento, de intuição. Diz também de vínculos, parcerias, isso que nos acontece no meio da rua, no silêncio antes de deitar, na dor de amar quem não nos ama e também na sorte de amar quem nos tem amor. Vida é a sabedoria popular.

Vida agora inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo [...] deixa de ser reduzida, assim, a sua definição biológica para tornar-se cada vez mais virtualidade molecular da multidão, energia a-orgânica, corpo-sem-órgãos (PELBART, 2003: p. 83).

Entender que a Vida é mais ampla e complexa que o aparato biológico é concebê-la como poder de afetar e ser afetado, na evidência da potência de sua biopolítica. Segundo este autor, essa seria uma inversão do sentido forjado por Foucault: biopolítica como *biopotência*⁴⁷.

Aquém da divisão corpo/mente, individual/coletivo, humano/inumano, a vida ao mesmo tempo se pulveriza e se hibridiza, se moleculariza e se totaliza. E ao descolar-se de sua acepção predominantemente biológica, ganha uma amplitude inesperada e passa a ser definida como poder de afetar e ser afetado, na mais pura herança espinosiana.⁴⁸ Daí a inversão do sentido do termo forjado por Foucault: biopolítica não mais como o poder *sobre* vida, mas como a potência *da* vida [biopotência] (IBIDEM).

Ao evidenciar a **micropolítica do biopoder** apontamos para a ramificação do padrão capitalístico em nossa corporeidade sentida, em nossa produção de sentidos para a Vida, no gestual, nos modos de afetar e ser afetado no

⁴⁷ Essa reversão é discutível, pois nos parece que o trabalho de Pelbart (2003) segue na esteira foucaultiana de pensar as relações de poder, em que a dimensão biopolítica considerava justamente a vida ali produzida, o *“ronco surdo da batalha”* (FOUCAULT, 2006b).

⁴⁸ Provavelmente o autor se refere à ética dos bons encontros por meio dos afetos.

quotidiano, ou seja, na gestão de nosso perceber, sentir e expressar (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 51).

Nesse primeiro eixo, então, problematizamos o contemporâneo em termos das ações do Capital sobre a vida (*biopoder*) como estratégia de criação de convívios mais próximos da arte, de potencialização da vida como (re)criação constante e sempre inacabada (*biopotência*).

Desde suas análises com a mistura “*Vida-Capital*”, com o trato da “*vida nua*” pelo biopoder, com a potência da Vida como produção coletiva e com as possibilidades de “*reversão vital*”, Pelbart (2003; 2006) trabalha com as noções de força da *multidão* (HARDT & NEGRI, 2005) e *biopolítica* (FOUCAULT, 2006), reconhecendo a própria noção central de *Império* como novo regime biopolítico onipresente de poder. A noção de “Império” foi cunhada por Michael Hardt e Antônio Negri (2005), amplamente discutida em livro de mesmo nome.

Concordamos com Pelbart (2003) quando ele afirma a onipresença do capitalismo, uma ordem política que avança como jamais antes na história humana. Caracterizado pelo acoplamento dos dispositivos disciplinares a novas modalidades móveis e difusas de controle, que incidem diretamente nos corpos e mentes, o Capital não mais necessita das mediações institucionais, tomando patamares de *Império*. Coincidimos aqui, então, com o *diagnóstico inequívoco* de Pelbart (2003: p. 81), ponto de partida para seu livro “*Vida Capital: ensaios de biopolítica*”: “[...] estamos no tempo do império”. Ele

O Império coincide com a sociedade de controle, tal como Deleuze, na esteira de Foucault, a havia tematizado. Em substituição aos dispositivos disciplinares que antes formatavam nossa subjetividade, surgem novas modalidades de controle. **Em lugar do espaço esquadrihado pela família, escola, hospital, manicômio, prisão, fábrica**, tão característicos do período modernos e da sociedade disciplinar, **a sociedade de controle funciona através de mecanismos de monitoramento mais difusos, flexíveis, móveis, ondulantes “imanentes”, incidindo diretamente sobre os corpos e as mentes**, prescindindo das mediações institucionais antes necessárias, que de qualquer forma entraram progressivamente em colapso (p. 81).

Dentre essas mediações temos a escola, que, como as outras instituições estão no *front da batalha* em que se chocam prescrições oficiais de funcionamento, modos educacionais teórico-práticos e as demandas concretas das pessoas, educadores e estudantes. Ao professor talvez pareça estranho dizer que os mecanismos de controle *prescindem* da escola, mas é só lembrar como músicas e modos da moda, bem como comportamentos inspirados em ídolos do momento, *invadem* a sala de aula e parecem preencher a atenção de boa parte dos alunos. Desejos de consumo (geralmente não satisfeitos) e ideais estéticos pulverizados pela TV aberta, por exemplo, confrontam com vários elementos ensinados na escola, especialmente quando esta se ocupa de ensinar valores pretendendo mudanças atitudinais dos alunos.

Outro exemplo são as drogas ilícitas. Como problema social – combatido e/ou permitido de acordo com interesses variados – perfaz políticas de drogas (antidrogas) que discrimina os usuários e não discute a lógica de distribuição e venda de drogas (BRASIL, 2001a). Socialmente geramos situações de vida em que substâncias consideradas ilegais surgem como alívio, diversão, um **meio** de continuar. ‘Esquecendo’ desse processo, essa mesma sociedade discrimina o usuário (*diferencialmente*, a depender da classe social), num jogo lucrativo ao Capital. Isso tudo atravessa a escola, gerando *dramas* pessoais de dependência e violência, em que a culpa é individualizada e geralmente recai nas famílias. Aí, se aplicam campanhas anti-drogas nas escolas, mas socialmente nem se discute, nem se interfere nessa lógica. Por mais que se queria combater as drogas ilícitas moralmente dentro das escolas, o Capital *prescinde* destas para a produção deste jogo⁴⁹.

⁴⁹ Temos aí um fio-de-navalha sutilíssimo. Por um lado, muitos autores – dentre eles Foucault (2006), Hardt e Negri (2005) e Pelbart (2003) – apontam que a subjetivação contemporânea não se limite aos estabelecimentos. Por outro, dizer que o Capital *prescinde* da escola é um problema em aberto, pois mesmo tendo a ‘produção de gente’ se pulverizado pela mídia, as pessoas passam ainda muito tempo na escola e aí está um fator revolucionário constante. O problema então é outro: já que o modo hegemônico **entra** na escola **com** as pessoas (em desejos) e **pelos políticas educacionais** (que tendem para a repetição do *status* social) como se apropriar dos espaço-tempo-instrumento-convívios escolares para desvelar essa lógica? Esse é um problema sem dúvida micropolítico.

Prescindir desses entremeios locais foi uma conquista processual do Capital, desde a predominância das estratégias do *suplício* à extrema ramificação radial do *panótipo*⁵⁰, misturada à produção da Vida pela Mídia, pela Ciência e pelo Estado: das localidades modernas à desterritorialização pós-moderna. É como se o panoptismo *derretesse* e se imiscuísse em dispositivos disciplinadores como a escola e a polícia e se pulverizasse pela autovigilância do tempo, do corpo e do comportamento, perfazendo uma produção em massa, a todo tempo e lugar, de corpos dóceis (?).

2.1.1 O Biopoder: a novidade biopolítica

No final do século XVIII, na ampliação da sociedade disciplinar, surge um novo tipo de poder; o **biopoder**. Essa nova tecnologia vai progressivamente imprimindo, dentre outras, três mudanças importantes: (1) criará um novo corpo, **corpo-população**, sobre o qual vai agir; (2) passará a atentar para fenômenos de outra natureza, não mais individuais, mas pertinentes apenas ao nível da massa, considerando a **população em sua duração**; e (3), finalmente, agirá com mecanismos com funções diferentes daquelas dos dispositivos disciplinares – individuais – se tratando, sobretudo, de prever alterações e intervir com regulações globais, com vistas a um equilíbrio (FOUCAULT, 2005: p. 292-294).

Trata-se de uma tecnologia que atua complementarmente ao poder disciplinar. Essa nova tecnologia de poder não vai lidar, nem com o indivíduo e seu corpo (como faz a disciplina), nem com a sociedade dos juristas (corpo social

⁵⁰ Idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, o **panóptico** e a estratégia que punha a funcionar, inverteu o jogo das punições públicas, permitindo que poucos fiscalizassem, permanentemente e eficazmente, a ação de muitos. Não importa aí se ela se dá numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola, mas a estratégia em si, que, passando a comandar o funcionamento de tais instituições, torna-se um denominador comum entre elas. Ao promover a “*observação individualizante, a caracterização, a classificação e a organização analítica da espécie*”, o panóptico substitui, eficiente e economicamente, a *distribuição individual aleatória e informe por “um grupamento específico e o rei pela máquina de um poder furtivo”* (FOUCAULT, 2006b: p. 179). A inversão do panoptismo funcionou como *condição de possibilidade* para o surgimento correlato de duas novidades modernas fortemente interconectadas: o *poder disciplinar*, no plano individual, e a *sociedade estatal*, no plano coletivo.

constituído por contrato voluntário ou implícito dos indivíduos), mas com a população.

É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como um problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (FOUCAULT, 2005: p. 292-293).

A novidade biopolítica surge com novas preocupações que tomam o humano como espécie, como massa, com problemas ‘universais’, não-naturais, posto que criados com a industrialização e a configuração das cidades. Nessa nova perspectiva, nessa dimensão de ação, as doenças não são encaradas como epidemias, como morte que se abate brutalmente sobre a vida, mas como uma destruição continuada,

[...] como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença [...] como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece (IBIDEM: p. 290-291).

Há aí a produção de muitos saberes (Estatística, Demografia, Medicina Sanitária) e há também aí um duplo objetivo: *controlar as populações e prever seus riscos* (ou os riscos que elas podem impor a nós mesmos). Tendo sua problemática essencial na cidade, a biopolítica se constitui a partir de alguns pontos, nos quais se dão algumas de suas práticas e áreas de intervenção, ao mesmo tempo de saber e de poder.

[...] é da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder [...] é a natureza dos fenômenos que são levados em consideração [...] são fenômenos coletivos, que só aparecem com

seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa. São fenômenos aleatórios e imprevisíveis, se os tomarmos neles mesmos, individualmente, mas que apresentam no plano coletivo, constantes que é fácil, ou em todo caso possível, estabelecer (FOUCAULT, 2005: p. 290-291 e 293).

Articulam-se então dois poderes: o *disciplinar*, que atua no corpo por meios disciplinares, e o *biopoder*, que atua na população por meios regulamentadores. Duas tecnologias de poder que são geradas em tempos cronológicos diferentes e se sobrepõem, agindo complexamente sobre o corpo-individual, disciplinando-o, e sobre a vida, regulando-a.

Uma técnica que é pois disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa vida; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso compensar seus efeitos (IBIDEM: p. 297).

Mecanismos de docilização dos corpos – se efetivando por meios disciplinares de comportamento, sanções de sexualidade, policiamento e reclusão, imposições de hierarquia e argumentos de autoridade – se misturam com ideais de família, padrões de saúde/estética a serem perseguidos, com monitoramentos pelos mecanismos de saúde, compensando os efeitos das precarizadas condições de trabalho, dentre outras regulamentações.

Tomando o corpo em dimensões diferentes, a disciplina e a biopolítica agem imbricadas, atuando em duas séries corporais, docilizando corpos somáticos e *encupridando* a vida do corpo-massa.

[...] uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidade e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são relocalados nos processos biológicos de conjunto [...] Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a

série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores - Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a bio-regulamentação pelo Estado (FOUCAULT, 2005: p. 297).

Com fronteiras tênues entre ações institucionais-locais e dispositivos estatais, essa tecnologia de poder vai, com fins homeostáticos *para* manutenção da produção, gerando corpos, moldando comportamentos e compondo uma população *para* (fins produtivos específicos).

[...] as disciplinas sempre tendem, de fato, a ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas. E, depois, elas adquirem facilmente uma dimensão estatal em certos aparelhos como a polícia, por exemplo, que é a um só tempo uma aparelho de disciplina e um aparelho de Estado (o que prova que a disciplina nem sempre é institucional). E, da mesma forma, essas grandes regulações globais que proliferam ao longo do século XIX, nós a encontramos, é claro, no nível estatal, mas também abaixo do nível estatal, como toda uma série de instituições subestatais, como as instituições médicas, as caixas de auxílio, os seguros, etc (IBIDEM: p. 298-299).

Importante evidenciar aqui o que Foucault nos aponta sobre a imbricação entre **poder disciplinar** e **biopoder**. Isso nos ajuda a compreender como essa produção se dá hoje, e como ela *atravessa* Escola, estudantes, educadores e teorias, todas formas provisórias de uma torrente e que por vezes são tomados como fontes sobre as quais se pode e se deve agir: é uma personalidade considerada problemática, um autor tomado como referência da verdade, uma norma tida como natural a ser seguida, uma família tida como desestruturada e causadora do fracasso escolar. Quando não percebemos essa produção em massa, nas quais indivíduos, famílias e práticas escolares são ‘meios expressivos’ e não fontes essenciais, tendemos a focar nossa atenção-intervenção em formas-individuais (o comportamento de um menino, uma teoria mais verdadeira a ser aplicada, uma lógica pedagógica a ser aceita pelo estudante), esquecendo do processo; o que nos dificulta vislumbrar meios de ação.

As condições sociais nas quais vivem as famílias de baixa renda, as condições de trabalho dos educadores e os diferentes posicionamentos que os lugares de pais, alunos, professores, merendeiras, diretores, ocupam entre si no regime de saber-poder de uma comunidade são gestados numa mesma rede: “*Pode-se mesmo dizer que, na maioria dos casos, os mecanismos regulamentadores de poder e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro*” (FOUCAULT, 2005: p. 299).

Nessa mistura ativa e positivada, sempre conflituosa, o Império promove as suas inclusões diferenciais de tudo e todos em sua rede⁵¹. Tendemos a olhar o menino e seu comportamento, sua família desestruturada e desinteressada da ‘importância da escola’ e a dificuldade de aprendizado, como essências finitas em si mesmas, em vez de por em análise essa produção que valoriza determinados modos e *desqualificam* outros.

A inclusão diferencial imperial é um *processo* no qual podemos diferenciar três momentos: o momento inclusivo, o diferencial e o gerencial (HARDT; NEGRI, 2005: p. 218).

2.1.2 *Incluindo, diferenciando e gerenciando: a máquina em movimento*

O **momento inclusivo** é generalizado, liso, aceita tudo e todos em seu vasto domínio. Essa inclusão se dá pelo estabelecimento de uma *noção universal de direito*, com a minimização dos potenciais das diferentes subjetividades constituintes: o estabelecimento e a legitimação dessa noção é, segundo Hardt e Negri (2005: p. 218), o âmago do Império.

⁵¹ Fazemos uma ressalva no tocante a essa totalidade inclusiva por parte do Império. Há lugares intocados pela civilização, logo, essas inclusões diferenciais imperiais não são, de fato, absolutas. Outrossim, gosto de pensar que as segmentaridades do Capital, em se imiscuindo vampirescamente pela teia da Vida, chegam com intensidades diferentes aos recantos do planeta, chegando enfraquecido em alguns territórios e “deixando” intocáveis outras paragens ainda selvagens. Essa ressalva pode ser mesmo impensável para mim e para você, forjados que somos nas “cosmologias” urbanas, mas acredito nela. A rede do Império tem um alcance limitado, ainda que possa ser raro e de difícil vislumbre.

A lei da indiferença neutra inclusiva é um fundamento universal no sentido de que se aplica igualmente a todos os indivíduos que existem e podem existir debaixo de sua autoridade [...] o Império é uma espécie de espaço liso pelo qual deslizam subjetividades sem resistência ou conflitos substanciais.

O segundo momento de controle imperial é o **diferencial**, ou seja, em contraste à universalidade jurídica – em que as diferenças precisam ser deixadas de lado – as diferenças aqui são festejadas numa perspectiva cultural. Sob o *guarda-chuva da inclusão universal* as diferenças são afirmadas numa conflitualidade amenizada e amenizável. As diferenças deixam de ser vistas como biológicas e essenciais. Numa visão cultural e contingente não afetam a comunalidade característica do mecanismo inclusivo imperial: diferenças não conflituosas, que podem ser postas de lado.

[...] desde a guerra fria, identidades étnicas têm sido ativamente (re)criadas nos países socialistas e ex-socialistas, como o firme apoio dos Estados Unidos, da ONU e de outros organismos globais. Dialectos locais, topônimos tradicionais, artes, artesanatos, e assim por diante são celebrados como importantes componentes da transição do socialismo para o capitalismo. Essas diferenças, imagina-se, são “culturais” e não “políticas”, supondo-se que não levarão a conflitos incontroláveis, mas que, pelo contrário, vão funcionar como força de pacífica identificação regional. [...] Em geral, o Império não cria diferenças. Recebe o que existe e trabalha com o que recebe (HARDT; NEGRI, 2005: p. 218-219).

Seguindo o momento diferencial há de vir o **gerenciamento** das diferenças, ou seja, administrá-las e hierarquizá-las numa economia geral de comando. Diferente da maquinaria colonial – que fixava identidades, peças fundidas fixas, propondo equações simples e solução única – a rede imperial atua por modulações, com autodeformações dinâmicas, com soluções incompletas e efetivas porque mutantes de um ponto a outro da trama, numa multiplicidade complexa de variáveis.

Ao modo de uma grande corporação transnacional que encara com diferentes métodos e graus de exploração/repressão os diversos grupos étnicos que

trabalham para ela, o Império lida localmente nos diferentes territórios de seu domínio. Nas palavras dos autores:

Contingência, mobilidade e flexibilidade são o verdadeiro poder do Império. A “solução” imperial não será negar ou atenuar as diferenças, mas, de preferência, afirmá-las e ordená-las num efetivo aparelho de comando. [...] “Dividir e conquistar” não é, portanto, a correta formulação da estratégia imperial. Com mais frequência o Império não cria divisões mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia geral de comando. **O triplo imperativo do Império é incorporar, diferenciar e administrar** (IBIDEM: p. 220, grifos nossos).

A maquinaria da escolarização parece ficar mais visível se contrastada com essa lógica “econômica” das inclusões diferenciais. Acesso universal com a égide da “Escola para Todos” (momento inclusivo), perspectiva inclusiva flexível de acolhimento da diversidade do alunado (momento diferencial) e garantia de aproveitamento de acordo com as aptidões e habilidades (ou limitações e deficiências) individuais (momento gerencial). Esse é um das práticas/efeitos da Educação ou um dos usos possíveis para os tempos, espaços e recursos das escolas.

2.1.3 (Re)existência: a biopolítica como domínio de ação

[...] mesmo que o poder abrace a vida como um todo, intensiva e extensivamente, no avesso dessa integralização exaustiva aparece a potência biopolítica, a biopotência da multidão na sua desmesura (PELBART, 2003: p. 83).

Como afirmamos no início desse eixo, esse breve panorama de nosso presente pós-moderno, como diria Pelbart (2005), serve para atravessar o *demônio*, atravessar do outro lado da segmentaridade imperial. Ou seja, serve, na acepção de ferramenta, para indicar caminhos de fomento da biopotência, caminhos de resistência e de (re)existências de Vida.

Estão sintetizadas nessa citação de Pelbart (2003) duas indicações importantes: o irrompimento da biopotência da multidão por entre a capilarização “máxima” do Capital; e a esterilidade do Império. Este autor localiza o poder de criação nas pessoas, em seus encontros, nas tessituras de convívio diário. Esse é um território estratégico de resistência, um caminho de luta contemporânea. É nessa tessitura comunitária que estão as possibilidades de redimensionamentos dos sentidos de Vida e de reapropriação da potência, da vibração de viver.

[...] é a Multidão, e não o Império, em última instância, que cria, gera e produz novas fontes de energia e de valor que o Império tenta modular, controlar, capitalizar. [...] como nunca a bios social foi seqüestrado. Mas com isso, ao mesmo tempo, pôs a nu as sinergias de vida, os poderes virtuais da multidão, o poder ontológico da atividade de seus corpos e mentes, a força coletiva de seu desejo, e por conseguinte a **possibilidade real de ela reapropriar-se dessa sua potência** (PELBART, 2003: p. 83, grifos nossos).

Pousando nessa rede pela Escola, podemos evidenciar aqui o outro aspecto mais geral dos dispositivos escolares. É uma compreensão de *como* e do *onde* atuar. Podemos diferenciar duas dimensões: o pulso da multidão e os pulsos dos movimentos ontológicos das pessoas, em seus caminhares diários⁵². Duas dimensões de um mesmo processo que atravessa corpos-subjetividades, potencializando ou minorando sua inventividade, inervando nossos corpos numa tendência de elevar sua vibração para a vida ou arrefecê-la.

⁵² Utilizar a expressão ‘ontológico das pessoas’ é uma redundância proposital, pois o termo ‘ontológico’ diz de um processo de vida de um ser (ontogenia ou ontogenesia), em ‘oposição’ ‘filogenético’ (filogenia ou filogenesia), que diz do desenvolvimento de uma espécie (BARSA, 1981: p. 483a): a filogênese humana é marcada pela ‘liberação’ das mãos como diferencial evolutivo. ‘Nosso’ ontológico não se refere a uma *filosofia da natureza do ser* (FERREIRA, A. B. H., 2004. p. 593a), mas à **uma vida** (PELBART, 2006), uma vida humana figurada pela co incidência de forças, com figurada por potências que a atravessam, compondo um corpo biológico e uma forma-subjetividade em sua inventividade de luta por continuar vivo. Humberto Maturana e Francisco Varela, biólogos chilenos, afirmam que **deriva filogenética** ou natural refere-se à herança corporal do ser humano enquanto parte da história dos seres vivos: história natural do sistema nervoso cf. (MATURANA H.; VARELA F., 2005: p. 184; p. 196). A partir dessa herança da espécie, o ser humano segue sua história individual interativa, mantendo sua organização e determinando mudanças peculiares em sua estrutura: **deriva ontogenética**. “A *Ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca sua organização*” (MATURANA H.; VARELA F., 2005: p. 86). Uma unidade, ou organismo, perde sua organização quando ela se desintegra, ou seja, deixa de existir, morre.

Como a escola pode agir positivamente como dispositivo de aliança com as potências de vida dos sujeitos (que os atravessam) e da população usuária em seu conjunto? Como as práticas escolares podem facilitar a *reapropriação da potência* de desejo e inventividade – singularidade –, potenciais que a rigor não são *das* pessoas e comunidades, não nascem delas, mas as atravessam e as forjam como expressões sociais que são? E quando essa potência já está aquecida nas relações, apesar da pobreza, da dureza, da humilhação? Como perceber, compor e ampliar essas conexões, tecendo outras composições, ampliações e conexões?

Hardt e Negri (2005) propõem o espaço biopolítico de ação como sendo mais interessante que o político. Sem entrar na discussão da pertinência de se diferenciar nominalmente o “político” do “biopolítico” – pois diferenciamos didaticamente o que na Vida se dá amalgamado – e sem problematizar que essa proposta, na verdade, seja mesmo de Foucault, o termo “biopolítico” vem indicar a inseparabilidade dinâmica entre o político, o social, o econômico e o afetivo.

No “espaço” biopolítico estão o desejo, a hibridização, a geração e a regeneração da multidão como uma auto-organização biopolítica. Nesse sentido, para esses autores, a militância já não pode ser representativa, mas implica participação vital, cooperação produtiva enquanto *agente biopolítico*, imbuído de uma “*atividade constituinte, positiva, construtiva e inovadora*”, implica num investimento no domínio biopolítico, herdeiro de uma ação insurrecional.

“Os militantes resistem à autoridade imperial de uma maneira criativa: dito de outro modo, a resistência está ligada imediatamente a um investimento constitutivo no domínio biopolítico e à formação dos dispositivos cooperativos de produção e de comunidade”. Se ele herda a experiência de dois séculos de ação insurrecional, ao mesmo tempo ele se liga a um mundo novo, sem exterioridade, que implica numa participação vital, numa cooperação produtiva da intelectualidade de massa e das redes afetivas. É onde a resistência torna-se contrapoder (PELBART, 2003: p. 87).

Como intervenção no contemporâneo, a *novidade-biopolítica* abre caminho para a *novidade-micropolítica*. Evidenciamos assim a *matéria-prima* do Capital nas

usinagens de formas de pensar/sentir/estar na Vida, de formas de afetar e ser afetado, ou seja, no *sopro da economia subjetiva*, “[...] na *microtessitura da vida subjetiva*, nas diferentes maneiras que entendemos nossas existências” (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 53).

Acreditamos que a Escola seja um dispositivo crucial de produção de sentidos para a Vida, tanto pela potência de alimentação para o Capital, como pelas revoluções micropolíticas sempre avizinhas. Interesses de Estado, político-partidários, fluxos pedagógicos, modelos midiáticos, vínculos afetivos, um mar de atravessamentos dinâmicos, fluxos plurais e emancipatórios formam os território-escolas em sua “concretude” cotidiana. A Escola se reafirma como dobradiça fundamental na rede de formação de corpos dóceis, mais uma maquinaria capilar de produção de sentidos, de usinagem de processos de subjetivação, junto ao Capital, ao Estado e à Mídia.

Pensando na Escola como possibilidade de contrapoder na rede do Império, propomos pensar cada educador como um militante da multidão. Sua ação constituinte seria não “apenas” pelas lutas no domínio da política⁵³. Mas, sim, numa intervenção no domínio biopolítico, em que os desejos e movimentos de invenção da comunidade local fossem fomentados por sua prática, em especial em sala de aula. Nessa dimensão – da biopolítica – evidenciamos o trabalho de re.existência na *economia subjetiva*, ou seja, na configuração das diferentes maneiras de entender os quotidianos individuais e coletivos, fazer da prática educativa uma reafirmação de *modos de viver* singulares, mesmo que (e talvez principalmente que) incomuns, patologizados pelas ciências e fora de forma, de moda, de sucesso.

O deslocamento do foco individual no aluno e/ou em sua família (historiografia familiar estruturante, diagnósticos clínicos, culpabilização individual dos problemas de aprendizagem e dos fracassos escolares) para a cartografia da micropolítica da subjetivação (tessitura de fluxos familiares, políticos, jurídicos,

⁵³ Pela cidadania, ética nos estabelecimentos de Estado, pelos Direitos Humanos, pela Saúde do Trabalhador, pela Educação para todos, etc.

midiáticos, etc., modulados num corpo que pensa e sente, numa subjetividade incabada e em rede), compõe um novo âmbito para as práticas educativas escolares, *inclusive* para as chamadas práticas escolares inclusivas: a intervenção na dimensão biopolítica por meio da micropolítica.

Então, uma cartografia da Vida atual que dê visibilidade a essa grande máquina de produção de subjetividade que é o Império e a formação da Escola nessa rede pós-moderna, indica caminhos de contrapoder. Perceber essa dimensão biopolítica de ação é perceber que as práticas escolares podem ser/criar dispositivos de novas usinagens de processos de subjetivação e subjetividades. Por meio da micropolítica da *economia subjetiva*, quais militantes não-representativos, os educadores, com a compreensão da intrincada tríade *biopoder-biopolítica-biopotência*, podem compor com alunos (famílias, comunidade) parcerias de Vida, condições viáveis de amizade, de luta, de trabalho, enfim, de *reversão vital*.

Biopoder como um regime geral de dominação da vida, **biopolítica** como uma forma de dominação da vida que pode também significar, no seu avesso, uma resistência ativa, e **biopotência** como a potência de vida da multidão, para além das figuras históricas que até há pouco tentaram representá-la (PELBART, 2003: p. 86).

Misturam-se então na escola, dentre outros, dois fluxos-forças mais gerais, muitas vezes sutilíssimos e que *tendem* 'a Escola' para composições bem diferentes:

fluxos-forças e modos de controle/produção capitalistas reativando a formação de corpos dóceis. Uma maquinaria capilar de produção de sentidos, de usinagem de processos de subjetivação capitalísticos: consumo, discurso da empregabilidade, valores modelizados, ética do trabalho, modos idealizados de pensar, lidar com o corpo, com o tempo, com as imagens de futuro;

fluxos-forças e modos de biopotência e inventividade, com potência disruptiva, produzindo outros caminhos, outros modos de convívio, encontros de amizade e vínculos de afeto, tantas parcerias nascidas dentro de seus muros e estendidas pelas ruas do bairro e pela comunidade. Quando falamos de bairros precarizados e da pobreza, em muitos casos as intensidades afetivas construídas no dia-a-dia da escola são as poucas oportunidades de efetivação de afetos na vida da criança/do jovem, que encontra pouco ou nenhum acolhimento em outros espaços (BODART; LEITE; HECKERT, 2007).

Nesta última tendência, as práticas educativas são também potenciais recursos de potencialização da vida, podendo ser utilizadas como espaço de fomento de vinculações comunitárias cooperativas, de problematização das peculiaridades locais (pobreza, distribuição de renda, violência, Direitos Humanos, criação de fontes locais de renda, etc.) e de construção de encaminhamentos/soluções individuais e coletivas para transformação do real. Outrossim, os espaços-tempos escolares são campo profícuo de alteridade, ou seja, de produção de diferença, inclusive do comum de 'si mesmo', possibilitando a invenção de jeitos singulares de viver, configurados a partir de premissas de bem-estar, de alegria, de arte e de infindáveis pulsos de desejo dos protagonistas locais.

Partimos, assim, desde uma perspectiva que percebe a Escola – e a escolarização – como confluência conflituosa crucial de produção de sentidos para a existência neste planeta. Achamos fundamental que nossa analítica fale da não-insenção da Educação, afirmando a existência de perigos importantes nesse campo, já que temos imiscuídos em nossa herança e atualidade educacional o seu uso como instrumento nas mãos de poderes estabelecidos ao longo das histórias do Brasil: Igreja, Estado e hoje o Capital. Este monstro difuso que se vende como modelo eterno e exclusivo, dificulta o acesso ao passado e ao futuro como terrenos férteis de ação no presente.

Atualmente, as escolas são usadas como espaços de investimento econômico, seguindo a lógica capitalista, que se quer como o modelo único. Crianças e

jovens são, assim, formados para consumir, para dar respostas imediatistas e individualistas aos problemas históricos que o presente expressa. Nessas condições, em que terrores e favores se alternam, o passado e o futuro vão ficando cada vez mais difíceis de serem acessados e, muito menos, abertos para recuperações e reinvestimentos de desejos e sonhos (LINHARES, 2001: p. 140).

Paradoxalmente, a Escola continua sendo alvo de investimento de desejos para um presente/futuro melhor. Apesar de tudo, ou mesmo por causa dos perigos sempre à espreita, a Educação esteja em tão intenso debate. Entre sucateamentos propositais e cooptações dos campos escolares pelo Capital a vida pulsa por professores, alunos, familiares, ativistas: a “[...] *vida se afirma contra a morte; a criação de conhecimentos contra a mesmice de repetições*” (IBIDEM: p. 138).

Concordamos com Linhares (2001) quando considera os antagonismos entre educação e pedagogia ao discutir o espaço escolar como uma arena de lutas. Em meio (A) às disparidades entre um prestígio da educação e um desprestígio da pedagogia e (B) aos antagonismos entre as muitas expectativas direcionadas à instituição escolar e as frustrações das avaliações de seus desempenhos, a autora aponta cinco questões importantes a serem discutidas nesse combate: (1) a manipulação da escola pelos poderes estabelecidos; (2) a perda da *excentricidade* da pedagogia com sua ânsia por prestígio científico; (3) a construção do caráter messiânico da Educação; (4) a estratégia de culpabilização do professor; e (5) o apelo neoliberal ao futuro, valorizando conhecimento sem memória e história e legitimando um darwinismo social.

A importância social (política e econômica) da Escola acirra as disputas político-ideológicas sobre ela. Nesses interesses, dispersos pelo tecido social, importa localizar nos discursos sedutores *onde* se inclui os professores, que “[...] *têm sido assediados pelas mais diversas imposições, para as quais não tiveram ou têm uma formação adequada e nem contam com um sustentação pedagógico-administrativa e financeiro-econômica [...]*” (LINHARES, 2001: p. 170). Tais seduções estão também nos atuais esforços em Educação Inclusiva, quando se atribui “culpa” a esse profissional pelos insucessos (LINHARES, 2001).

As conclusões se fazem recomeço numa busca por pistas inscritas e por ainda se inscreverem nas conflituosas superfícies da educação escolar, no sentido de um “[...] convite para juntos abriremos e conectarmos caminhos por onde possam transitar saberes que afirmem a vida, como toda sua busca de aperfeiçoamento e solidariedade.” (LINHARES, 2001: p. 170). O convite está aceito!

2.2 ECONOMIA SUBJETIVA: PRODUÇÃO SOCIAL E NOVAS USINAGENS

É preciso adentrar o campo da economia subjetiva e não mais restringir-se ao da economia política (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 53).

O eixo da *Economia subjetiva* evidencia a usinagem das subjetividades humanas. Consideramos as noções centrais de *dimensão micropolítica* e *processos de subjetivação* como meios de intervenção de contrapoder, junto com a compreensão da biopolítica do biopoder, no incremento da biopolítica da biopotência. Esse eixo aparece imbricado com o primeiro, com ênfase na criação de novos patamares de sensibilidade-enunciação-expressão como meio de novas usinagens, novos processos de subjetivação, disruptivos em relação às modelizações capitalísticas.

2.2.1 Produção social da subjetividade e economia subjetiva

A leitura histórica e em rede do Império vem evidenciar a formação social da subjetividade. Da *fabricação moderna local* à *usinagem pós-moderna em rede*, é no campo das forças sociais que vamos sendo gerados.

Guattari e Rolnik (2005) compreendem o humano em termos de *processos de subjetivação*, entrecruzamentos dinâmicos de forças de naturezas diversas, cuja configuração visível ou enfeixamento momentâneo, permitiriam a diferenciação de uma *forma-subjetividade*, que usualmente chamamos “*indivíduo*”, “*pessoa*”, “*criatura*”. O ser individual, então, seria um enfeixamento momentâneo de muitas

forças, um *visível momentâneo* de vários *processos de subjetivação*, os quais não estariam centrados nem em agentes individuais (funcionamento forças psíquicas internas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Sendo duplamente descentrados, os processos de formação de subjetividade

Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, biológicos, fisiológicos e assim por diante) (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 39).

Ou seja, somos constituídos não por movimentos originados em nossa intimidade interna, mas sim por movimentos *transversais*, por jeitos de lidar com o corpo, com a Lei, com a imagem, com abordagens policialescas de vigilância e punição, com os modos de habitar e as alternativas de convívio e deslocamento no terreno, jeitos e intensidades que nos atravessam desde o nascimento. Ser gestado numa megalópole como o Rio de Janeiro imprime modulações corporais e subjetivas diferentes de crescer numa cidade de interior capixaba, ou de estar/viver por entre terras secas e eucaliptos.

Essa maneira de entender a formação do humano – como processo histórico, coletivo, local e em rede, dinâmico – é uma novidade radical no campo da Antropologia, da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia. Nem tabula rasa, nem estrutura psíquica, nem reunião de seres individuais, mas sim construção constante, usinagem inacabada, modulações de sentimento, pensamento e movimento, que atravessam estabelecimentos, terras, organizações, TV's, árvores e corpos: produção de subjetividade.

Tocando na linguagem (que é essencialmente social) como mediadora dos processos de desejo, os autores pensam ser necessário elaborar outra concepção do que seja a produção de subjetividade que não tenha nada a ver

com postular instâncias intrapsíquicas ou de individuação. A produção de um indivíduo não é resultado apenas do reunir biológico dos pais e da mãe, depende também da indústria biológica e até da engenharia genética. Todas as coisas são elementos constitutivos da subjetividade.

Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade, renunciando totalmente à idéia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 43).

Outra novidade disruptiva desse pensamento é situar na própria produção de subjetividade a força motriz do Capital, a qual, por meio de um esquadramento serializado e centralizado, se (re)ativa e se propaga “[...] em nível da produção e do consumo das relações sociais, em todos os meios (intelectual, agrário, fabril, etc.) e em todos os pontos do planeta” (IBIDEM: p. 48).

O pulso da novidade das intervenções de Deleuze e Guattari vibra na afirmação de que a luta pela vida abrange também a economia subjetiva (GUATTARI; ROLNIK, 2005).

Ao devolver o homem ao rizoma material e imaterial que o constitui, seja ele biopsíquico, tecno-social ou semiótico, Deleuze e Guattari vêm desmanchar-se o rosto do homem-branco-macho-racional-europeu, padrão majoritário da cultura. *Mil Platôs* é um exemplo vivo daquilo que os autores consideram a tendência, ou mesmo a tarefa da filosofia: elaborar um material de pensamento capaz de captar a miríade de forças em jogo e fazer o próprio pensamento uma força do Cosmos: o filósofo como artesão cósmico (PELBART, 2003: p. 181).

Guattari e Rolnik (2005: p. 40) reafirmam, então, a fabricação e modelação da subjetividade no registro social, diferenciando a “[...] individuação do corpo da

multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação”⁵⁴. A produção da fala, das imagens, sensibilidade e do desejo não estão colados ao indivíduo, sendo adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais. Os autores propõem uma definição ampla de subjetividade, propondo um questionamento radical da noção de indivíduo como referência geral da *subjetividade*: “[...] os indivíduos são o resultado de uma produção em massa [...] a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo [...] é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 40).

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (IBIDEM: p. 42).

A *subjetividade* é, então, essencialmente social, variando a forma como os indivíduos as assumem, como a vivenciam em suas existências particulares, podendo produzir *processos de singularização*. Se nós nos relacionamos, por exemplo, como consumidores das imagens da moda, dos ‘jornais nacionais’ das TV’s abertas, com os ideais de sucesso das publicidades imbecis, vamos forjando

⁵⁴ Foge do objetivo desse texto tecer considerações mais detalhadas sobre os processos de individuação do corpo e seus matizes de sensação que eu e você ativamos para compor o sentimento de sermos seres individuais. Considero, no entanto, essa discussão importante para se trabalhar mais profundamente a *tessitura subjetiva* dos processos de inclusões contemporâneas. Para um aprofundamento no assunto é especialmente útil o trabalho de Maturana e Varela (2005), “*A árvore do conhecimento*”. Neste livro os autores destrincham a configuração do sistema humano, afirmando os seres humanos como sistemas autopoieticos ou unidades autopoieticas, ou seja, sistemas vivos que se auto-organizam, criando e (re)criando a si mesmos e aos seus componentes durante sua história de interações. Em caminho similar temos Maturana (1998, 2002, 2005) e os pouco conhecidos trabalhos de Gilbert Simondon. Penso que para os diferentes usos do *pensamento da multiplicidade* a Biologia do Conhecer e os processos de individuação apresentam novidades ainda impensáveis para compreender o corpo na rede da Vida. A individuação do corpo é processo natural, por assim dizer, da *espécie* humana. Mas sua subjetivação é múltipla, sendo o modo-indivíduo de pensá-la e vivê-la uma das modulações possíveis, uma redução feita dentre outras tantas possibilidades de viver/sentir a vida. Como nossa modulação corpóreo-subjetiva compõe um mundo comum com os outros? Ocorre que a sensação de sermos um ser *indiviso* é vivida por nós internamente e a ‘estendemos’ daí para o mundo, os acontecimentos e para nós mesmos: aí ‘dizemos’ *eu penso, eu decido, eu desejo*. Esse problema nos parece especialmente importante no âmbito da Educação, pois provoca radicalmente as concepções convencionais de ser humano, de aprendizagem e de desenvolvimento, segundo as quais é possível ‘transmitir’ conhecimentos para alguém.

nossos jeitos de ser homem, mulher, estudante, profissional, tendemos a uma junção primária desses elementos – enlatados – ou até mesmo ‘inovar’, misturar as *possibilidades dadas*. Se, por outro lado, posso confrontar tais modos de viver – como aqueles veiculados nas novelas da TV GLOBO – com as bifurcações de nossos encontros, acolhendo suas imanências, tenderemos a compor modos singulares de estar, sentir e viver a vida: *inventar outros possíveis*.

2.2.2 A farsa: subjetividades delirantes e novas usinagens na escola

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejanter deve investir no próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. [...] temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar (GUATTARI; ROLNIK, 2005: p. 43).

Os usos dos espaços tempos e recursos da Escola podem aquecer matizes singulares de convivência e de criatividade. A vivência de sensibilidades, convívios e expressividades diferenciadas da logicidade da escolarização hegemônica – racionalidade, disciplina, obediência, conteúdo (diferenciadas, no fim das contas, de subjetivações positivistas, científicas e elitistas) – consiste em prática disruptiva diante dos “amoladores de facas” habituais (BAPTISTA, 1999)⁵⁵. Afirmar a biopolítica como campo de luta é também considerar que o discurso questionador de sentidos tidos como naturais, bem como o exercício de novos planos de convivência, podem promover novas composições na economia subjetiva. Posicionamentos éticos, estéticos e políticos são potencialmente revolucionários, podendo promover diluições nos estratos, que confinam a

⁵⁵ Por meio de discriminações diretas e indiretas, muitos de nós contribuimos com mortes violentas. Não assassinamos diretamente (o homossexual, a prostituta, o traficante, o menino drogado), mas amolamos com atos discursivos e não-discursivos (higienistas) as ‘facas’ afiadas que suprimem suas vidas.

subjetividade em seu modo indivíduo: o organismo, a interpretação e o sujeito como fonte de sentidos⁵⁶.

Pensar em novos patamares de experimentação nos remete à arte, à música, às experiências meditativas, às vivências de gozo, de sensibilidades para as quais a compreensão ou o relato racional *a posteriori* são insuficientes e até impossíveis (impensáveis!). A experimentação de novas composições com os tempos, espaços e recursos da escola abrem novas possibilidades de convívio, novas conexões de pensamento e sentimento, ou seja, novos processos de subjetivação e novas alternativas de soluções quotidianas para as pessoas, grupos e comunidades: “[...] temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar” (GUATTARI; ROLNIK: 2005, p. 39).

Olhando por entre as inclusões provocadas nas práticas nas escolas em tempos neoliberais, como nos lembra Linhares (2001: p. 151),

[...] o que importa não perder de vista é que entre uma e outra dessas alternâncias vêm se organizando experiências instituintes, que impregnam a escola com movimentos de apreensão e organização das relações sociais, que em oposição aos modelos hegemônicos de comportamento têm se endereçado á construção de uma sociedade mais plural, mais complexa, surpreendente e, sobretudo mais solidária.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA? QUE HISTÓRIAS SÃO ESSAS?

Chegamos em nosso terceiro campo de força crítico, terceiro eixo-instrumento. Situamos, num primeiro momento neste capítulo, nossa ocupação principal de

⁵⁶ “A superfície do organismo, o ângulo de significância e de interpretação, o ponto de subjetivação ou de sujeição. Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo – senão você será um depravado. Você será significante e significado, intérprete e interpretado – senão será desviante. Você será sujeito e, como tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado – senão você será apenas um vagabundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996: p. 22). Para compreender melhor os grandes estratos que confinam o indivíduo ler o capítulo “Como construir para si um Corpo sem Órgãos”. Tais estratos e as formas de diluição são discutidos detidamente pelos autores.

trabalho como sendo a de favorecer as forças de vida (biopotência). Num segundo campo, afirmamos que tal batalha se dá na produção dos encontros com as pessoas e na produção de diferença (micropolítica e alteridade) – oportunidade de produção real de si e do outro. Neste subcapítulo, nosso problema é: *como* pensar *uma* Educação Inclusiva nessa perspectiva? Ou seja, considerando a escola um campo potencial de *reversão vital*, campo de possíveis capilarmente ‘localizado’ nos encontros, uma *produção* estratégica de *gente* e de condições concretas de vida, que provocações tecemos no campo da inclusão escolar brasileira?

Quais concepções de Educação e Inclusão aquecem as noções de *Educação Inclusiva*? O que se produz nos termos “*Educação Inclusiva*”, “*inclusão escolar*”, “*Educação Especial*”, “*inclusão social*”, “*Educação para todos*”? Quais as sutilezas das ações inclusivas educacionais no município de Aracruz? Quais provocações à Educação do município? Quais os efeitos vitais produzidos?

2.3.1 Sutilezas de uma redundância paradoxal

Quais as implicações do fato de toda exclusão implicar uma ou mais inclusões e vice-versa? Que efeitos as produções da Educação Inclusiva produzem nessa grande maquinação capitalista? O que implica considerar que todos estamos inclusos nessa ‘maquinação’ não-insenta e de dominância precária? E afirmar que nesse contexto a Escola é tanto um dos dispositivos inclusivo-diferenciais do capital como também um dispositivo revolucionário-biopotente?

Se a Educação é, em si mesma, um dos dispositivos de *inclusão diferencial* no/do Império – o que implica sempre em rebeldias biopotentes – falar em *Educação inclusiva* ou em *processos escolares inclusivos* é redundante, pois toda prática educacional é inclusiva. Paradoxalmente, um contingente de crianças, jovens e adultos não chega ao convívio escolar regular ou são dele afastados. Isso se dá muitas vezes por precisarem trabalhar e/ou por não se adequarem aos modos da escola. Este lugar, voltado para aprendizados socialmente valorizados é, então, inacessível e/ou insuportável para uma população.

Estamos assim numa redundância paradoxal. Ao mesmo tempo que falar em *Educação Inclusiva* é de fato uma **redundância**, a Escola, como maquinaria conflituosa de biopoder e biopotência, realmente exclui determinadas pessoas (e suas provocações) e temas do foco de suas atenções e recursos, os põem, e os mantém, *fora* de seus muros. O **paradoxo** se dá que ao excluir (de seus muros) a Escola está também incluindo (diferencialmente) nessa rede mais ampla, participando dessa megatendência inclusiva precária dos anormais.⁵⁷

Acreditamos ser importante habitar e transitar com alguma desenvoltura por essa redundância paradoxal para compor este **terceiro eixo** de nosso campo problemático. Como superar essas contradições e perceber suas sutilezas?

Estando, ou incluído *dentro* da escola, ou excluído espacialmente *fora* dela, o jovem está sendo, não sem conflitos, encaminhado.⁵⁸ A questão é: *como, em que condições?* Uma ação benéfica, por assim dizer, como uma campanha de doação de vestuários ou um ensino religioso, pode, nessa grade mais ampla, produzir certa resignação. De maneira parecida, fugir de um conteúdo programado, bem como a recusa por parte de alunos de algumas regras ou conteúdos, podem desdobrar em processos de autonomias e apropriações críticas das condições de vida no bairro.

Distinguir tais sutilezas da inclusão social e trabalhar com elas é um desafio!

⁵⁷ O termo 'anormal' aqui é utilizado indiscriminadamente, quase leigamente, por assim dizer. Por anormal chamamos tudo aquilo que é considerado desqualificadamente por um regime de verdade vigente: o deficiente físico e mental, o desregrado, o mais lento, o mais agitado, o 'mal educado', o impertinente, o imoral, o desinteressado da escola, o agressivo, o drogado, as composições familiares não-burguesas e ainda a pobreza, os assuntos de menos importância, as idéias ridículas, o absurdo... Enfim, todos os desviantes morais, sejam sexuais, religiosos, conceituais, comportamentais...

⁵⁸ A redundância na linguagem aqui é proposital. Ela, no entanto, desaparece se 'olharmos' com um olhar em rede. Paradoxalmente, nessa perspectiva, podemos estar inclusos 'fora' e excluídos 'dentro', estando, sempre, incluídos diferencialmente em algum lugar ou condição. Os chamados excluídos sociais, sobrantes, marginais, estão dentro da megalógica de Capital de que tanto falamos.

2.3.2 Educação inclusiva: diversos usos/produções

As premissas democráticas apregoadas nas políticas públicas em Educação no Brasil encontram uma grande diversidade de situações concretas. Nessa diversidade encontramos precarizações materiais da escola pública, das condições de trabalho do educador e das condições de vida da comunidade servida pela escola. Encontramos também escolas em condições razoáveis de trabalho, além de belas confluências escola-comunidade, alianças de vida e intervenções revolucionárias.

As frentes em Educação Inclusiva se dão nesse campo diverso e conflituoso. Assim como se pode variar no entendimento sobre Educação, a Educação Inclusiva e os esforços em inclusão escolar contam com diversos entendimentos e usos. Fluxos de mercado e de transformação social, modos de subjetivação conservadores e revolucionários, concepções de escola como empresa e de escola como espaço público, dentre outras misturas, compõem discursos, sempre discursos-força, em inclusão escolar. Os ideais inclusivos transitam num processo de sucateamento da escola pública, antigo no Brasil

Algebaile (2005) avalia que a formação da escola brasileira se dá numa imbricação que mistura pobreza e escola elementar, de forma que elas se fazem num processo de mútua constituição, ao longo de uma herança de política pública. A autora lembra a declaração do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, proferida quando questionado por emissoras a respeito de um relatório do IBGE (08 de maio de 2002). Este apontava, em comparação aos dez anos precedentes, a persistência ou agravamento de inúmeros problemas relacionados à pobreza. Ele teria dito: “Não vamos ser pessimistas nem otimistas. Vamos ser realistas: nós diminuimos a pobreza no Brasil. E ponto! (...) Nós ampliamos o acesso à escola e o acesso à comida na escola” (p. 14)

Tal perspectiva chega a causar vertigem num primeiro momento e aponta uma confluência histórica da ‘escola brasileira’ de efeito ‘atômico’ nas análises que reduzem a escola à questão educacional. Embora esta seja uma dimensão

central da escola, de sua 'especialidade histórica', ela compõe outras dimensões, que referem o uso social deste espaço pela população, bem como os usos não-educacionais, ainda que repercutam processos educacionais e de formação, por parte do Estado.

Algebaile (2005) distingue várias dimensões da escola. Enfatiza que a evidência de uma função específica da escola tomada abstratamente (educar), bem como uma distinção dessa especificidade (ensino-aprendizagem), diferenciando-a, por exemplo, da educação realizada pela família e por outras instâncias da vida social, colabora pouco com uma definição da escola. Para a autora, os termos 'educar' e 'educativo' têm abrangências e características bem distintas, correspondendo a planos de investigação e análise também diferentes.

O plano *educativo* comporta, por certo, as ações mais diretas e sistematicamente dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem [...] Envolve, porém, outros conjuntos de ações e práticas orientadas para fins diversos [...] Exemplo disso são as medidas disciplinares de caráter geral que, em princípio, podem ter apenas o objetivo de ordenação e controle das práticas e das relações escolares com vistas ao funcionamento rotineiro da instituição, mas que, subsidiariamente, repercutem na formação de hábitos e formas de conduta, na incorporação de códigos morais e hierarquias relativas à cultura ou à autoridade institucional (p. 28).

A distinção do 'educativo' de 'escola', bem como de outras dimensões, facilita diferenciar análises menos simplistas na Educação, percebendo-as como produção social conflituosa, atravessada por diferentes interesses. No que concerne aos diversos usos/produções possíveis em Educação Inclusiva, há duas considerações a nosso ver decisivas para a construção de intervenções neste campo: (1) a disparidade entre as premissas democráticas e determinação legais da EI e as realidades concretas nos diferentes contextos escolares, que, comumente, dificultam e até inviabilizam iniciativas escolares inclusivas⁵⁹; e (2) o fato de a existência de um programa de inclusão escolar e/ou de ações

⁵⁹ Esse contraste é apontado por Linhares (2001, p. 148) ao comentar sobre a culpabilização do professor como estratégia.

educacionais ditas inclusivas não serem suficientes para por em análise as práticas educacionais e perspectivas políticas como dispositivos sociais inclusivos que são, geralmente, de tendências hegemônicas de funcionamento.

É nesse pendular que queremos interrogar os efeitos da instituição de uma política de inclusão escolar no Brasil, tendo em vista sua ênfase na problemática da extensão ao ensino regular de um público antes eminentemente restrito à Educação Especial. Nesse sentido, seguimos distinguindo Educação, escolarização, inclusão escolar e a Educação Inclusiva, tão em voga hoje.

2.3.3 Distinguindo Educação, escolarização, inclusão escolar...

Entendemos **Educação** como uma produção de modos de viver. A Educação e a pedagogia são produções históricas e sociais, misturas de interesses de Vida e de Capital. Não há uma pedagogia melhor, que eduque do jeito certo as matérias corretas e/ou modos de comportamento mais adequados. Pensar a escolarização como instrumento possível para uma vida melhor, implica em considerá-la na complexa e conflituosa contemporânea: Educar é preparar para um combate!

Escola é também um lugar em que se aprende! Conquanto aprendemos ‘coisas’ em todos os lugares – a educação se dá na/com a cidade (FREIRE, 2006) – é ainda na Escola que se pretende que nossas crianças aprendam coisas boas, socialmente desejáveis. Paradoxalmente, educar para a liberdade envolve alianças com o conhecimento da experiência da *polis*. Concordamos com Freire (2006) na afirmação de que a Educação é necessariamente política e precisa ser construída junto a educadores e junto às classes populares, num *processo* coerente com os *princípios* que se diz defender.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de **politicidade da educação**, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca, é que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza [...] O que não é possível, para mim, é falar no respeito

pelas bases populares, mas, ao mesmo tempo, considerar que elas não têm suficientemente maioria para dirigir-se; é falar de uma escola democrática e manietar as professoras, em nome de sua pouca competência, com “pacotes” emprenhados por nossa sabedoria (p. 28 e 29 – grifos nossos).

Na politicidade inevitável do educar importa distinguir tendências progressistas de conservadoras. Ainda segundo este autor, uma prática educativa progressista considera o “saber de experiência feito”, que é trazido pelos educandos para a escola, além de uma vinculação crítica com as problemáticas sociais. Numa prática educativa conservadora competente, ao ensinar os conteúdos, se busca ‘ocultar’ a ‘razão de ser’ de diversos problemas sociais.

[...] numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas [...] A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reiventado (FREIRE, 2006: p. 30)

Consideramos que nenhuma prática é apenas isso ou aquilo, mas comporta tendências, produz efeitos misturados e vão se fazendo no fazer. As práticas educativas são produto e produtoras de noções de ‘Educação’ e ‘Escola’. Tendo em vista a peculiaridade da ‘**escola brasileira**’ consideramos que é preciso distinguir também esses objetos.

Comumente a ‘escola’ é definida como instituição/estabelecimento caracterizado pela centralidade das funções educacionais. Não obstante, ‘escola’ e ‘educar’ são *objetos* diferentes. A depender do matiz, da franja que se toma como compondo ‘a’ escola, se produz modulações de ‘escola’, tendendo para determinados modos (e não outros) de pensar sujeitos, ações e processos produtores do que se entende por uma ‘esfera escolar’. Se, por esclarecimento, nossa atenção foca a ‘escola pública’ e a afirma como ‘lugar de aprender’, fica em aberto *o que deve/pode* ser aprendido lá. Ao passo que, se distinguirmos mais um elemento e afirmamos que a ‘escola pública’ é um ‘lugar para ensinar’ ‘conhecimentos sociais acumulados para as gerações futuras’, aquilo que estava em aberto se ‘restringe’;

com essa circunscrição, geramos os ‘problemas de ensino-aprendizagem’ a serem inventados e respondidos (ALGEBAILLE, 2005: p. 25).

Geralmente, não se considera que os ditos problemas de aprendizagem se referem a noções burguesas de ‘conhecimento’ e ‘avaliação’ que destoam das experiências das camadas populares (FREIRE, 2006). Estamos numa **linha dura** quando tomamos a escola como ‘o’ lugar de ensino ‘disso’ (e ‘daquilo’), e ‘isso’ e ‘aquilo’ são tidos como necessariamente certos e bons (inquestionáveis).

Segundo Algebaile (2005), apesar das diferenças entre ‘escola’ e ‘educar’, há uma tendência em aproximá-los como se fossem de uma mesma ‘família’, já que se evidencia a centralidade das funções educacionais, em sentido estrito, como definição de escola. Tal ‘condensação’ se torna um problema ao se perceber que o conjunto possível de ser definido como “escola brasileira” externa aspectos circunscritos nas funções educacionais. Mesmo assim, numa distinção inicial é preciso reconhecer que a escola é um lugar em que se realiza uma determinada educação. Um estabelecimento especializado, com funções específicas que exigem certos instrumentos permanentes (organização, recursos, métodos). A escola, de fato, é “[...] uma instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada com a especialização da função de “educar as novas gerações” (p. 25). Entendendo a *educação escolar* como um processo e como uma dentre outras formas de educação, ela pode ser caracterizada por forte organização e sistematização, além de seu caráter difuso. Já entender a escola como uma instituição social, implica reconhecer que ela

[...] é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo que nela se realiza [...] o entendimento da escola como instituição social, nos seus sentidos mais profundos, requer que se explore o caráter histórico de suas “especializações”, o que implica evidenciar a multiplicidade de relações que concorrem para sua produção (ALGEBAILLE, 2005: p. 25).

Às ações educacionais e educativas juntam-se outras, relacionadas aos modos de sua presença na vida social – especialmente no que toca ao sistema produtivo (FRIGOTTO, 2001) – e ao seu posicionamento na estrutura estatal. Tais ações

apresentam uma 'dimensão educativa', mas não se reduzem à educativa escolar, num sentido estrito, e nem à função de educar, em sentido amplo (ALGEBAILLE, 2005).

Distinguir o "escolar" do "educativo" evita reduções conceituais e analíticas que excluem aspectos que são da Escola, mas não são visivelmente educativos ou pedagógicos. Ajuda-nos a evitar também atribuir a fatores heterogêneos o título indiscriminado de educativos e/ou pedagógicos. Outrossim, tal rigorosidade alerta para o caráter **plasmável** da escola (e da Educação), cuja vivacidade extrapola certos limites de sua '*especialização convencional*'; um contraponto para os discursos que apontam sua falência, já que desvela sua constante produção.

A Escola se constitui num campo de forças. Uma arena de lutas (LINHARES, 2001), lugar de convívio e vínculos afetivos, de usos público-privatistas, de ações solidário-filantrópicas, objeto de interesses de Vida-Capital, campo potencial continuado de microrevoluções e controles, de 'desejáveis' e 'possíveis'.

Como instrumentalizar populações de baixa renda com meios acessíveis de sustentabilidade coletiva diante dos jogos de poder em sua região? É possível? É desejável? Que modificações nos conteúdos-atividades na Escola Pública se pensarmos uma perspectiva de formação política transformadora?

Conquanto possamos concordar que é importante aprender português, matemática, geografia, história (...), será um exercício ético pensar/inventar '*como*' ensinar tais conteúdos no contemporâneo. Podemos ensinar *história*, por exemplo, evidenciando ou não a democratização brasileira desde a ditadura e as lutas de classes regionais. Podemos também falar de *geografia-ecologia* sem tocar nas implicações sócio-políticas do entorno escolar. '*Como*' inventar um ensino-aprendizagem que ultrapasse a 'respostagem' de perguntas prontas? Como inventar novas perguntas junto com educadores e comunidades?

Essas perguntas não buscam respostas únicas e/ou previsíveis. Mas afirmam, sim, a riqueza de uma abertura em que essa perguntação possa se dar, em que problemas e soluções se criem desde de uma imanência regional, produzida por agentes educadores, estudantes e familiares.

Para esse exercício ético convocamos o senso de utilidade de indígenas norte-americanos das Seis Nações. Neste trecho de uma carta sofisticada, eles respondem educadamente a um convite de governantes do estado da Virgínia (região estadunidense) para que jovens índios fossem para escolas de brancos:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que **a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa**.

Muitos de **nossos bravos guerreiros** foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles **voltavam** para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, **totalmente inúteis**. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente **agradecidos pela vossa oferta** e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão oferecemos aos **nobres senhores da Virgínia** que nos enviem alguns de seus jovens, que **lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens** (BRANDÃO, 1995: p. 8-9 – grifos nossos).

E se pensarmos em escolas públicas que servem a populações pobres num município de economia dependente de uma multinacional e pólo industrial coligado? Quais seriam os teores de uma carta como essa? É possível redigir uma mensagem assim? Que Educação é oferecida? Formam seres úteis para quem? Para que?

Uma educação vital se mistura com as comunidades de jeito que os estudantes se apropriem de seu território físico e existencial e inventem seus próprios problemas⁶⁰. Educar numa perspectiva vital envolve considerar a combatividade

⁶⁰ Invenção no sentido bergsoniano (**apud** DELEUZE, 1999), ou seja, inventar suas próprias problemáticas, criando perguntas e questões de acordo com sua inventividade, em vez de apenas resolver problemas prontos. Esse processo se relaciona com o movimento de diferir de si mesmo, ou seja, de compor novos modos de existência, expressa no termo 'alteridade' (GUATTARI & ROLNIK, 2005). Diferir de si mesmo contempla, por sua vez, uma apropriação singular dos

numa República Federativa de Direito trançada de Capital. Concebemos Educação como uma instituição crucial no contemporâneo e como tal misturada de tendências de vida e tendências de morte. Isso vale também, acreditamos, para os aparatos erigidos em sua função (escolarização).

Por **escolarização** entendemos o aparato escolar e todo o processo a que ele serve: organização e estrutura. Nesse sentido nos aproximamos de Ribeiro (2006: 53), que distingue 'escolarização' como sendo o

[...] complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materias utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares

Utilizamos de maneira diferente de Ribeiro (2006) o termo instituição. Ali, ela vem com o sentido similar ao de estabelecimento escolar, sua estrutura e organização. Nós consideramos instituição, a partir das contribuições da Análise Institucional (RODRIGUES, 2002; LOURAU, 2004), um conjunto de regras e modos de pensar/ser/fazer que põem a funcionar outros determinados modos de pensar/ser/fazer, formas de se relacionar e viver a vida. Para nós

[...] instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se **na** (e **em**) história, ou tempo. Tempo pode ser, por exemplo, dez anos para a institucionalização de crianças deficientes ou dois mil anos para a institucionalização da

elementos que nos atravessam, ou seja, misturar de maneiras não-modeladas as imagens-sensações provocadas em nós pela presença do outro, pela mídia, pela música, pelo mar, enfim, por todas essas afetações que compõem nossa condição humana, com formas sempre provisórias. Diferir de si mesmo, efetivar processos de singularização (IBIDEM), compor formas singulares de viver (o corpo, o encontro, o presente...), é apropriar-se de seu próprio território existencial e não apenas **consumir** modelos morais de viver (o homem de sucesso da propaganda, a mulher manequim da novela, a família burguesa). Tal território existencial é composto nos liames de território físico, nos modos como se transita e se habita o lugar, pelas formas e distribuição das habitações e das ruas. Imbricadamente, compor criticamente a si mesmo é apropriar-se também do terreno, das construções que ali se dão e da gestão desses usos.

Igreja Católica. O tempo, o social-histórico, é sempre primordial, pois tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade. Até instituições como Igreja e Exército estão sempre em movimento, mesmo que não tenhamos essa impressão (LOURAU, 1993: p. 11).

Nesse sentido, a Educação é uma instituição e não apenas o estabelecimento escola, elas mesmas atravessadas por outras instituições.⁶¹ A Educação – conjunto de ações teóricas e práticas – vai gerar *escolarizações*, as quais também produzirão modos de educar. Os processos de escolarização – que envolvem tudo aquilo descrito por Ribeiro (2006) – que atendem Rio Preto, Itaparica, São Francisco, Nova Santa Cruz, Morro Cruzeiro, Vila Cruzeiro e Santa Cruz, são produzidos continuamente nos fazeres quotidianos de educadores e estudantes. São também efeitos e produtores dos modos de pensar educação desses atores, dos da Secretaria de Educação, das condições de trabalho dos profissionais, dentre outros, sempre sociais e contraditórios.

Já a **Inclusão escolar**, entendemo-la como sendo um processo social contínuo: apenas há inclusão e modos diferentes de ser incluso. Então, inclusão escolar é o que se processa, o que ocorre, sempre. A **inclusão escolar** de crianças anormais ganha centralidade na **Educação Inclusiva**. Esta, para Baptista (2006), é um campo que se configura numa (re)aproximação-mistura entre a Educação Especial e a Educação Regular. A escola regular ‘inventa’ a deficiência mental a partir das avaliações de prontidão escolar. A Educação Inclusiva é uma passagem de uma *complementaridade* (histórica) para uma ‘mestiçagem’: “A educação especial se ocupa daqueles que estão fora das fronteiras de ‘normalidade’ concebidas pela educação. O atendimento educacional especializado amplia-se a partir das políticas abrangentes de escolarização”. Tal mistura permitira interrogar “[...] o tipo e a qualidade de atendimento educacional que deve ser oferecido aos alunos em geral” (p. 24).

⁶¹ Os modos de pensar o amor, as relações, a mulher, o homem, a família, imbricam-se nos modos e regras de ensinar, ouvir e ser ouvido.

A assertiva de que a escola exclui não dá conta destes processos complexos de exclusão/inclusão. Castel (2004) já avisara das armadilhas do termo ‘exclusão’.⁶² Não há também ‘a’ inclusão, mas inclusões. O Capital gera *tônicas de inclusão* e pensar os modos de conceituá-las, de compor uma política e de forjar ações implica em não entrarmos ‘vencidos’ nessa guerra contemporânea, em cujas batalhas se misturam vieses sutis de conquistas democráticas, ‘fios de navalha’ e armadilhas. Nesse sentido, “[...] trata-se apenas de propor novamente o problema da educação” (SÉGUIN *apud* BAPTISTA, 2006: p. 29): que Educação é essa que oferecemos? Precisamos pensar os processos inclusivos em fios-de-navalha e armadilhas e daí nos lançar a frente.

2.3.4 *Inclusiva internacional: reformas, hegemonia e universalização*

As políticas educacionais são produtoras de uma ‘hegemonia discursiva’, tanto ao dizer de si (*‘Educação’ é assim, ‘Inclusão’ é assado*), como na atividade ‘fim’ (*‘Todos na escola, vamos educar na diversidade, conteúdos básicos...’*). A idéia da universalização da educação básica ganha força nos anos de 1990, sendo um ponto importante de acordos econômicos internacionais (GARCIA, 2008: p. 13).

Martins (1999) aponta a existência de um ‘discurso monocórdico’ nas propostas de programas reformistas em alguns países, “[...] e em pleno período de realização que refletia orientações emanadas por ‘organismos públicos’, embora de orientações diferentes entre si, tais como o Banco Mundial, CEPAL, UNESCO/OREAL[C], BID e BIRD” (p. 74)

Essa ‘clonagem’ discursiva se faz presente também – e aí há fios-de-navalhas cortantes – nas normas que chegam à escola para serem cumpridas, no apoio que os educadores geralmente não têm para cumpri-las, nos contrastes entre os

⁶² “[...] de tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência. Isto por uma razão de fundo: **os traços constitutivos essenciais das situações de “exclusão” não se encontram nas situações em si mesmas** [...] falar da exclusão conduz a autonomizar situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo [...] De fato não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de uma caso muito particular” (CASTEL, 2004: p. 21-22).

mandatos normativos e o cotidiano concreto da escola, na crença da escola como salvação dos males sociais. Ainda segundo Martins (1999), as

[...] reformas implementadas em âmbito mundial constituem o escopo cultural necessário ao ajuste social e econômico exigido pelo processo de globalização, sistematizadas em programas de governo ousados para a área educacional e supostamente dotadas de capacidade para solucionar um esgarçamento social que se anuncia como drástico neste final de século (p. 74).

As conferências internacionais propuseram a universalização da educação básica nos chamados países em desenvolvimento. A partir de 1990, ano da *‘Conferência Mundial de Educação para Todos’* realizada pela Unesco, essa idéia da universalização ganha força. Segundo Garcia (2008), além de expressar uma demanda da sociedade, a universalização educacional era um fator importante para a manutenção de contratos entre agências financeiras internacionais e estados nacionais. A citada Conferência teria sido uma das primeiras ações oficiais de evidência em favor da inclusão na Educação.

[...] a proposição apresentada pela UNESCO (1990) de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” ganhou força com as idéias mobilizadas também por outros organismos internacionais. O Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde. Também a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1992), ao estabelecer o binômio cidadania e competitividade, atribuiu à escola básica o compromisso do acesso aos “códigos da modernidade” (GARCIA, 2008: p. 13).

Segundo Abenhaim (2005: p. 40), essa ação da Unesco foi motivada pelos níveis insuportáveis de dificuldade de acesso e permanência na educação básica e de baixa qualidade da escola: sim, mas porquê? Os termos ‘necessidades básicas de aprendizagem’, ‘redução da pobreza’, ‘produtividade dos pobres’, ‘redução da fecundidade’ (dos pobres), ‘binômio cidadania e competitividade’ e atribuição à escola do ‘compromisso’ do ‘acesso aos “códigos da modernidade”’, nos parecem de claras motivações mercadológicas. De fato, como Drews (2003) afirma, a

universalização da Educação não atendeu às necessidades das classes desfavorecidas, especialmente no que concerne ao acesso, permanência e qualidade do ensino oferecido. Nessa perspectiva, não tinha mesmo como ser diferente.

Arruda, Benatti e Kassar (2007) falam em “*atendimento universal precário*” como sendo **a própria política educacional brasileira!** Essa também seria a lógica das chamadas políticas de inclusão escolar, correspondente com os rumos do Estado brasileiro a partir dos anos 1990 para se ajustar às exigências do Mercado mundial. As autoras afirmam que a necessidade de barateamento do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro nas políticas inclusivas voltadas aos deficientes. Apontam a presença de uma análise custo-benefício na Declaração de Salamanca:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o **alto custo** das escolas especiais supõe, na prática, que uma pequena minoria de alunos (...) se beneficia dessas instituições (...) Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência (...) indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de **encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **apud** ARRUDA, BENATTI e KASSAR, 2007: p. 29).

A *inovação* com os recursos limitados, mencionada na citação, acarretaria o “*atendimento universal precário*” na ‘*Educação Especial Inclusiva*’, fato já apontado em diversos documentos oficiais e objeto de inúmeras avaliações. Ressaltam ainda, que apesar de existirem dispositivos legais há mais de 40 anos, apenas agora se observa a prescrição da matrícula de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Laplane (2007: p. 7-8) afirma que no cenário da globalização a competitividade vai exigir, dentre outros atributos, qualificação de mão-de-obra, sendo que a oferta destes torna-se estratégia competitiva assumida de maneiras particulares pelas federações. Os países buscam atrair, e reter, o maior número possível de

investimentos externos e a escolarização é forjada no meio dessa condicionante. Concordamos com a autora que não há controvérsia entre as modulações educacionais e os requisitos empresariais de trabalhador; aquelas servem de base geral para estes:

Não há controvérsia quanto à idéia de que o perfil de trabalhador atualmente requerido pelo mercado somente pode resultar de **uma sólida educação geral**, correspondente ao curso secundário completo, e do aprendizado específico dentro da empresa (LAPLANE, 2007: p. 8 – grifos nossos).

A autora traz apontamentos do 'Relatório do desenvolvimento humano no Brasil',⁶³ mostrando que a educação é apresentada como condição básica para o desenvolvimento humano com incidência na qualidade da força de trabalho, "variável estritamente associada ao nível de educação formal da população" (IBIDEM: p. 9).

Nesse âmbito surgem a **universalização** e a **elevação dos padrões de ensino** como fatores de melhoria (entre aspas para nós) do sistema educacional.

No intuito de melhorar o sistema educacional, recomendam-se a universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino. Desta maneira estarão sendo criadas as condições objetivas para a aquisição, na escola, das capacidades e conhecimentos básicos a partir dos quais possam ser desenvolvidas as novas competências exigidas. Além disso, é preciso melhorar os recursos materiais e humanos das escolas e gerir eficientemente o sistema educacional (IBIDEM).

Ribeiro (2006) afirma que a universalização do acesso à escola, junto ao avanço paulatino do voto popular, agiu na conformação de uma nova sociedade em que os ditos excluídos ganharam maior visibilidade. Seria essa uma visibilidade que diminui os processos de precarização?

⁶³ Documentos do Governo Brasileiro dos anos de 1996 e 2001 (BRASIL, 1996; 2001).

Laplane (2007) afirma que isso seria especialmente verdadeiro nos países do (chamado) Terceiro Mundo, “[...] onde se constatam a difusão desigual das inovações tecnológicas, o surgimento de ilhas de excelência que convivem com bolsões de miséria, o aumento das distâncias entre os participantes e os excluídos do processo” (p. 9).

A Unesco teria elegido a Educação como eixo articulador do desenvolvimento e assumido como prioridade propiciar discussões sobre a necessidade da universalização da educação básica, motivada pela percepção da urgência de aproximar os povos como tentativa de minimizar os conflitos. Essa teria sido a motivação também para essa Organização decidir criar uma política de educação para a paz (ABENHAIM, 2005: p. 39).

Tal eletividade feita pela Unesco nos lembra o termo ‘otimismo ingênuo’ (CORTELLA **apud** PRIETO, 2008), em que se atribui à escola uma potência salvacionista, messiânica. Nessa perspectiva, a escola seria uma alavanca do desenvolvimento e progresso, numa inviável ‘autonomia absoluta’, como se a escolarização pudesse extinguir problemas que não foram criados por ela (p. 31). As noções que relacionam o desenvolvimento humano à educação numa lógica econômico-social, não são novas. Elas remontam à década de 1960 e são redefinidas em 1980 e 1990 com as teses da “*sociedade do conhecimento*” e da “*qualidade total*” (LAPLANE, 2007); tais discursivas não nos parecem ingênuas.⁶⁴

Percebemos, no entanto, que apesar da ‘hegemonia discursiva’ produzida, não há um movimento com preocupações inclusivas similares. Há forças, diferentes atores, diferentes momentos: agências internacionais multilaterais, ajustes

⁶⁴ Uma ingenuidade salvacionista é até comum na pedagogia brasileira, assim como uma ‘ingenuidade derrotista’. No entanto, a injeção de um salvacionismo pela Escola para uma transformação social dita ‘sonhada’ – na verdade ‘reformista’, pois rearranja elementos com fins de maior lucro – não é ingenuidade, mas estratégia vampiresca. Outrossim, devemos dizer (confessar?) que acreditamos profundamente no potencial revolucionário (inclusive macropolítico) da escola. Embora acreditemos que os embates mudam de lugar (HECKERT, 2004), desde a circunscrição macropolítica do poder, para a fluidez micropolítica do encontro – e esta se dá o tempo inteiro – acreditamos também na utopia de uma revolução ‘clônica’, uma reviravolta nos moldes modo-indivíduo que passarão a virar o jogo: similar ao filme “Guerra nas estrelas episódio II – O ataque dos clones” (LUCAS, 2002), em que os clones ‘mudam de lado’ e mudam a guerra.

produtivos, agendas governamentais, a divulgação planetária da noção da inclusão de crianças com NEE pela penetração da cultura estadunidense...

Outro aspecto dessa hegemonia no discurso internacional sobre inclusão escolar é a compreensão de políticas como remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais: o termo 'inclusão' é associado à idéia de 'acessibilidade'. Contribuiu com esse caminho a *'Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência'*, realizada na Guatemala em 1999 (GARCIA, 2008: p. 13).

Segundo Garcia (2008), os documentos produzidos pela UNESCO (1990, 1994), Banco Mundial (1995; 2000; s.d.), CEPAL (1992), OCDE (2001), ONU (2006),⁶⁵ bem como o texto resultante da Convenção na Guatemala (1999) têm em comum a defesa de que é possível distinguir entre as práticas educativas, práticas inclusivas educacionais como promotoras de inclusão social. Tal correlação nos parece propor apenas 'reparos', não pondo em análise nem os padrões sociais, nem a organização escolar em que a educação básica ocorre.

Por tudo isso dito, podemos afirmar, sumariamente, que os discursos internacionais 'oficiais' sobre inclusão social têm dominância reformista. As expressões educacionais dessa produção discursiva em termos de políticas públicas – que não são 'apenas' texto, papel e teoria⁶⁶ – seguem esse tom. Os reposicionamentos no ideário da política educacional mundial, presentes numa 'agenda global para educação', seguem cartilhas e metas econômico-financeiras, da qual a gestão da pobreza para a manutenção de um contingente de 'mão-de-obra' adequada (e de reserva) é eixo crucial; crucial e perverso.

Nesses embates internacionais tem-se focado na educação de sujeitos com deficiência (GARCIA, 2008) e este traço de distinção está longe de possuir isenções de atravessamentos outros.

⁶⁵ A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nova Iorque.

⁶⁶ Todo discurso é expressão de misturas entre práticas em andamento e de balanços de teoria, bem como expressa tensões de interesses e forças em jogo. Outrossim, um discurso sempre produz 'concretudes', produz modos de pensar/sentir/viver.

2.3.5 *Inclusiva brasileira: três tendências críticas*

Assim como na produção internacional, as lutas por integração de crianças antes excluídas do ensino regular são numericamente maiores no Brasil. São mais conhecidas e mais bem aceitas que as abordagens que põem em análise a própria instituição Educação como prática social. Esses extremos podem ser complementares e isso parece se dar também nas produções acadêmicas no campo: as intensidades críticas transitam desde assunções quase completas dos moldes educativos convencionais até questionamentos radicais sobre Educação e subversões para o *educar-aprender*.

Baptista (2006) já apontara as diferentes 'traduções' nas políticas de educação especial e inclusão escolar, que contam com reducionismos e simplismos. Os discursos educacionais ditos inclusivos geralmente partem da premissa da existência de *exclusões* que precisam ser *compensadas* pelas práticas escolares regulares.

Na Educação Inclusiva Brasileira (EIB) ou, mais amplamente, na Inclusão Escolar Brasileira (IEB)⁶⁷, podemos distinguir 3 grandes tendências ou faixas. Pensando em termos de emergência/proveniência (BERGSON, 2005), distinguimos, então, três vieses nas desassossegadas paisagens da Educação e em suas produções acadêmicas sobre inclusão escolar no Brasil, a saber:

⁶⁷ Daqui em diante poderemos utilizar a sigla 'EIB' para referir a 'Educação Inclusiva Brasileira'. O termo 'Educação Inclusiva', não obstante seu uso generalizado, se refere à segunda frente da **Política Inclusiva Escolar no Brasil** (PIEB). A EIB trabalha a inclusão no ensino regular das crianças consideradas deficientes, sindrômicas, surdas e/ou superdotadas. A primeira frente da PIEB é chamada de 'inclusão educacional', que foca na noção de diversidade cultural e na inclusão escolar de grupos minoritários. Utilizaremos, então, o termo 'Inclusão Escolar Brasileira' (IEB) ao nos referirmos às produções gerais no campo da inclusão escolar no Brasil, sejam elas voltadas para a **educação inclusiva**, para a **inclusão educacional** ou ainda para as conexões da Educação (e da inclusão escolar) com os jogos de saber-poder contemporâneos.

1. Um mais **circunscrito**, que evidencia a inclusão no ensino regular de crianças com as chamadas Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁶⁸;
2. um mais **transversal**, em que a inclusão de crianças com deficiências e NEE no ensino regular torna-se dispositivo de análise da Educação;
3. e um viés mais **'rebelde'**, que evidencia as implicações da Educação constituída num campo de forças. Aqui a problematização toca mais diretamente nos atravessamentos da Escola configurada nessa rede perversa⁶⁹ de Capital.

Cada caminho gera potenciais críticos diferenciados, atingindo com intensidades e maneiras distintas os sentidos da Escola no contemporâneo. Eles se misturam e há autores que transitam nos três caminhos e nas quase infinitas possibilidades de trilhas, dispondo estratégias diferenciadas e chegando a lugares diversos.

Uma tendência inclusiva circunscrita à Educação Especial

A **primeira tendência inclusiva** se circunscribe à Educação Especial (EE), a qual ganha centralidade e *traciona* as produções em sua direção. Sua característica principal é exatamente essa ênfase na EE: ela é, por assim dizer, *centrípeta* à EE. Tal tendência talvez seja a mais forte na inclusiva brasileira e parece 'acompanhar' um caráter reformista das políticas educacionais. A

⁶⁸ O termo 'NEE' geralmente é utilizado para designar a condição de pessoas que – apresentando ou não as chamadas deficiências ou altas habilidades – precisam de auxílios transitórios, duradouros ou permanentes no acesso, aprendizagem e/ou permanência escolar. Esse conceito, no entanto, usualmente é utilizado considerando o aluno "O" *portador* da necessidade, sem uma perspectiva da NEE como conceito/condição histórico e social, que atravessa profissionais da educação, alunos, comunidade. Com a presença ou não de dificuldades físicas, cerebrais ou fisiológicas, as considerações sobre NEE's vislumbravam possíveis mudanças nas estratégias pedagógicas.

⁶⁹ Nomeamos como rede perversa os Interesses dominantes de grandes corporações comerciais, coligações transnacionais de exploração, grandes laboratórios, megaespeculadores, conquistas por guerras genocidas, etc; o Império.

expressão inclusiva circunscrita mais evidente é a inclusão escolar assumida pela própria política pública educacional brasileira.

A política de Educação no Brasil tem a questão da inclusão como o elemento-chave do debate educacional. Ela apresenta duas faces: a “**educação inclusiva**”, que foca na temática das NEE,⁷⁰ e a “**inclusão educacional**”, que versa sobre a diversidade cultural⁷¹. Assim como no enfoque internacional, a ênfase brasileira recai na frente da ‘educação inclusiva’ e, neste campo, prioriza os atendimentos especializados (GARCIA, 2008).⁷²

A IEB é uma imbricação entre a política brasileira e as linhas-forças internacionais. Coadunamos nesse ponto com o posicionamento de Garcia (2008) ao apontar as conexões entre os “[...] direcionamentos internacionais e a adesão do Brasil via MEC e suas secretarias, e a difusão para as redes estaduais e municipais” (p. 12). O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), reconhece 4 documentos internacionais e 7 marcos

⁷⁰ A **educação inclusiva** adotada pela SEESP/MEC enfatiza os serviços especializados voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e são pensados como apoio ou como substitutos de serviços educacionais comuns [Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2004)]. O apoio, que pode ser complementar ou suplementar, tem na “sala de recursos” o serviço especializado principal, podendo ser oferecido em contraturno ao da sala regular, prevendo para isso professor especializado e uso de materiais específicos. A manutenção e/ou criação de serviços especializados são também a marca das políticas municipais de educação, seja nas próprias redes de escolas públicas, seja por meio de parcerias e convênios com instituições privadas assistenciais de atendimento especializado. A este respeito ver: BRASIL, 2004, 2004a, 2004b.

⁷¹ Tal preocupação está presente na política educacional brasileira desde a LDBEN 9.394/96 e resulta em grande medida das lutas dos movimentos sociais no Brasil (GARCIA, 2008: p. 15 e 16).

⁷² Desde a promulgação da LDBEN 9.394/96 as escolas são “chamadas” a atender a todas as crianças, processo fortalecido pela Resolução CNE/CEB 02/01. A lei 4.024 (LDB/ 61) já sugeria, desde a década de 1960, a matrícula de crianças “excepcionais” “preferencialmente” no ensino regular. No entanto, a frequência geralmente se dava em classes especiais. Garcia (2008) afirma que desde 2003 o Programa “*Educação Inclusiva: direito a diversidade*” vem sendo implantado pelo MEC/SEESP na lógica de municípios-pólo multiplicadores. Outrossim, a Presidência da República recentemente reforça o atendimento especializado no Plano de Desenvolvimento das Escolas (PDE), indicando para a educação inclusiva a criação de salas de recursos multifuncionais nas redes estaduais e municipais, bem como do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial (GARCIA, 2008: p. 18 e 19).

legais como princípios gerais para constituição de políticas públicas educacionais inclusivas federais, estaduais e municipais.⁷³

Observamos dois aspectos mais evidentes nessa **tendência circunscrita**: (1) um viés histórico-linear-evolutivo que apresenta a educação inclusiva como avanço democrático e a integra num movimento de unidade mundial pela inclusão social promovida por agências internacionais; e (2) uma força de individualização de processos coletivos⁷⁴. Evidencia-se em parte dessas análises um ‘afunilamento’ no professor das dificuldades, despreparos e receios, como se suas práticas fossem um dificultador na efetivação dessa política (**a ser aplicada**) e como se isso fosse necessariamente ruim.

Atravessando esses dois aspectos, percebemos ainda uma dominância discursiva em defesa da EI, produzida pelas interferências de agências multilaterais nas políticas inclusivas em países como o Brasil. As ações ‘convencionais’ em educação regular parecem ser desvalorizadas em contraposição àquelas de acolhimento das diferenças (**a ser aprendida pelo professor e pela escola**), algo assim ‘melhor’, mais inclusivo, mais democrático. A idéia da EI chega como um *mandato* a ser adotado e divulgado pelos educadores, seja pela via normativa, seja pela formação continuada (PRIETO, 2008: p. 25).

São inúmeras as produções que gravitam em torno da Educação Especial/Educação Inclusiva. Elas coincidem, por assim dizer, com este ideário. Giram em torno da inclusiva escolar da diferença individual e da deficiência: técnicas pedagógicas mais adequadas; ajustes curriculares; manutenção ou não

⁷³ Das referências internacionais, o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004a) toma como documentos orientadores a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Segundo o MEC, o Brasil, como país membro da ONU e signatário desses documentos, assume internacionalmente esses conteúdos. Na legislação brasileira temos as referências legais da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência – Dec. Nº 3.298 (1999), do Plano Nacional de Educação (2001), da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

⁷⁴ Dentre eles, temos a ênfase na inclusão dos chamados deficientes, na concepção de diversidade como diferença individual e a ênfase no professor.

das escolas especiais; tipos de deficiência; acessibilidade à escola regular; e a defesa de que essa inclusiva é possível, democrática e deve ser feita.⁷⁵

Uma tendência transversal – dissidências e bifurcações do discurso oficial

O **segundo viés** em inclusão escolar, atravessando a circunscrição primeira, se mostra em movimentos *centrífgos* em relação à EE. Essa **tendência transversal** se constitui de **diferentes críticas à política inclusiva escolar oficial**, produzindo aí **dissidências, bifurcações** e um veio mais desestabilizador dos princípios e conceitos aí estabelecidos. Mantendo noções de diversidade individual e/ou cultural, esta inclusiva indaga mais intensamente a Escola e a inclusão escolar.

A **tendência inclusiva transversal** não se difere, propriamente, daquela que se circunscreve à extensão da Educação Especial, mas, sim, confere evidência às repercussões críticas da política inclusiva na Educação Regular. Nesse sentido, todas as considerações críticas feitas até aqui à política oficial de inclusão escolar estão nesse teor⁷⁶. As fronteiras são tênues, pois as críticas transitam nesses campos e cada obra apresenta aproximações e distanciamentos do discurso oficial.

Um dos apontamentos emergentes nessa segunda faixa da IEB é a de que a inclusão proposta pelas políticas oficiais para a população chamada de ‘excluída’ vem incluí-la mantendo a mesma lógica que a excluiu (que a incluiu

⁷⁵ Para conhecer mais sobre o que chamamos de primeira tendência na IEB: Aguiar, 2007; Carvalho, 2008; Celedón, 2008; Correia (Orgs.), 2003; Lima, 2006; Machado, Prioste & Raiça, 2006; Mittler, 2003; Senac, 2003; Soler, 2005.

⁷⁶ Diferentes produções [ABENHAIM, 2005; CARVALHO, 2004, 2008; CORREIA, 2003; EIZIRIK, 2006; LAPLANE, 2007; JESUS, 2006; 2006a; 2007; OLIVEIRA, 2007; RODRIGUES (Org.) 2006, SOLER, 2005] partilham direta ou indiretamente de alguns aspectos da tendência circunscrita. Propõem, ao mesmo tempo, críticas às propostas governamentais e a aspectos da instituição Educação. Já outras (ARRUDA, BENATTI & KASSAR, 2007; BAPTISTA, 2008; GARCIA, 2008; JESUS, 2007; 2008; LAPLANE, 2007; LINHARES, 2001; MACHADO, 2006; MARTINS, 1999; MENDES, 2006; PRIETO, 2008; RIBEIRO, 2006; RODRIGUES, 2006; SKLIAR, 2006; VEIGA-NETO, 2005), tendem para uma crítica mais contundente de aspectos da PIEB, da instituição Educação e das formas convencionais de pesquisa e produção de conhecimento. Compõem uma tendência que afirma o caráter social da Educação e difuso da inclusiva escolar, o reformismo das políticas inclusivas e as imbricações com interesses capitalistas.

diferencialmente em condições precárias). Há, com efeito, uma “exclusão” funcional ao sistema, que ‘apenas’ colabora com o “ajustamento” ou “acomodamento” da relação entre capital e trabalho (ARRUDA, BENATTI e KASSAR, 2007: p. 22).

Tais considerações apontam também para a ‘natureza’ das determinações que produzem os “programas de inclusão”. Arruda, Benatti e Kassar (2007) evidenciam ainda dois aspectos a esse respeito: (1) a lógica do capital pressupõe a relação entre duas espécies muito distintas que se confrontam; o **proprietário** (do dinheiro, dos meios de produção e subsistência) *versus* o **trabalhador livre**; e (2) o lugar ocupado pelo contingente de excedentes na sociedade capitalista. Citam Marx ao afirmarem destaque para a importância de se considerar e problematizar o lugar ocupado pelos ‘excedentes’ em nossa sociedade, não em qualquer sociedade, mas nesta em que a lógica capitalista tem dominância.

Se uma **população trabalhadora excedente** é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza [...] ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação [...] e mesmo condição de existência do modo de produção **capitalista**. Ela constitui **um exército industrial de reserva** disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do **capital** e sempre pronto a ser explorado, independente dos limites do verdadeiro **incremento da população**⁷⁷ (MARX *apud* ARRUDA, BENATTI e KASSAR, 2007: p. 23 – grifos nossos)

⁷⁷ Apesar de estarmos num sub.capítulo que versa sobre inclusão escolar – aparentemente distante de Marx – importa dar visibilidade às exclusões/inclusões contemporâneas. Discordamos dessa independência do Capital diante do incremento da população. A difusa produção capitalista **produz** (desejos e ações inclusivas). As noções de **resistência** (FOUCAULT, 2006), **reversão vital** (PELBART, 2003), **biopotência** (HARDT e NEGRI, 2005) e **multidão** (IBIDEM) vêm diluir as polarizações que separam o Capital, poderoso e impiedoso, lá, e a população, oprimida e explorada, cá. Embora, ousamos dizer, seja essa uma separação mais dos marxismos e menos das obras de Marx. Ao reconhecer a importância política da *luta de classes ‘marxista’*, apontamos que há lutas que acontecem em outros registros, micropolíticos, independente até de que luta de classes macro-orientadas se processem. Falamos de uma ‘luta de classes’ em nós, no corpo, nas relações. Uma luta também biopolítica, já que percebemos que nosso corpo físico e nossa força vital são produzidos numa tendência individualizante e docilizada ao trabalho, uma produção a todo tempo pressionada e transgredida por nossos movimentos de vida-invenção.

As produções que tecem provocações para as sistematizações oficiais no campo da Inclusão Escolar tecem diferentes caminhos de crítica e *intensidades*: desde enfoques na dinâmica escolar até as conexões entre as noções de inclusão escolar e a inclusiva social ‘funcional’. Outras produções,⁷⁸ ainda, passam mesmo *ao largo* da discussão da EI, e vão incidir nos processos de inclusão/exclusão na/da Escola, tocando nos currículos, na formulação de disciplinas e avaliações seletivas,⁷⁹ nos processos de formação de educadores e gestão da escola, nas políticas públicas em Educação e no exercício ético do Educar. Elas compõem uma quarta onda, por assim dizer, próxima à **terceira tendência inclusiva**, a que chamamos de **rebelde**. Esta, por sua vez, toca mais diretamente na inevitável inclusiva social cotidiana.

Uma tendência inclusiva rebelde – por entre fios-de-navalhas

– *Porque a banana madurou minha filha?* Pergunta a mãe esperando algo novo da aula de química. – *Porque ninguém comeu, uai!...* Às vezes é uma questão de mudar a pergunta... às vezes é de ter ouvido para a resposta...

Um acirramento da tendência transversal da inclusão escolar configura o que chamamos de uma **inclusiva rebelde**: inclusão de temas/intervenções menores no ensino regular. Nesta, a diferença toma matizes de produção de diferença (alteridade), produzindo transversalidades na noção de diversidade individual/cultural. Tende, assim, em provocar mais diretamente os modos convencionais em Educação, bem como a própria noção de inclusão escolar, tocando no âmbito público da Escola e em sua combatividade contemporânea.

⁷⁸ Ahlert (2003), Balbé (2003), Boneti (2003), Drews (2003), Freire (2005; 2006), Frizzo (2003), Gomes (2003), Heckert (2004), Linhares (Orgs.) (2001), Luft (2003), Mori (2003).
⁷⁹ Que *selecionam* um público que aprende e outro que não.

O **terceiro viés inclusivo** evidencia, assim, os efeitos da **Educação como prática social conflituosa**, pondo em análise os discursos inclusivos escolares no **jogo social de saber-poder**. Aqui, os discursos da 'educação inclusiva', da 'inclusão educacional' e da 'educação para todos' surgem como soluções para dificuldades do próprio sistema capitalista⁸⁰. Misturados aí estão os movimentos sociais na luta pelos Direitos Humanos, dos deficientes e outras lutas pró-democratização efetivadas por minorias segregadas e em desvantagens.

Nessa mistura contrastante, afirmamos que as próprias controvérsias entre as idéias-forças da 'inclusão escolar' e as da escola regular⁸¹ (LAPLANE, 2007) já são um índice de pressões de forças de democratização. Tais 'atritos' contam com a força de vida das pessoas, de pesquisadores, de movimentos de pais de crianças diagnosticadas como 'especiais' e um tanto de famílias pobres que povoam a Educação com vários '*movimentos de luta pela escola*' (HECKERT, 2000; 2004; 2007). Estas não envolvem apenas nem a luta por mais escolas, nem os movimentos sociais já classificados e referendados socialmente⁸².

Afirmamos, assim, que há temas que radicalizam a tendência discursiva no campo da IEB: a inclusão nos currículos de temas como a gestão social e proposital da pobreza, distribuição de renda, autosustentabilidade comunitária, autogestão da escola, etc., podem forjar perguntas (não circunscritas) que 'ponham na mesa' as funções da Educação Pública em tempos de biopolítica e sua imbricações com a melhoria de vida da população.

Uma crítica mais enviesada da inclusão escolar vem atentar para as ações inclusivas integrativas, nem tanto da criança nos moldes já vigentes na Escola,

⁸⁰ A década de 1980 foi considerada por muitos um período perdido, em que o Capital necessitou de um aumento de consumidores e, ao mesmo tempo, de uma disposição mais farta, mais barata e capacitada de trabalhadores.

⁸¹ Que é injetada de objetivos modernos sob pressões de um mandato neoliberal de formar muitos em pouco tempo e, por isso mesmo, com desempenho mínimo.

⁸² Os embates por escola estão atravessados por diversas reivindicações dos usuários e por processos diversos. Dentre eles estão os exercícios de apropriação dos espaços-tempo e modos de educar-aprender, de análises da vida presente, de projeções de futuro e de relações de saber-poder. Um estratagema para acompanhar esses movimentos rasteiros comporta mudanças metodológicas, que, ultrapassando análises macropolíticas, abordem complexamente as 'faltas' e 'atrasos' atribuídos às famílias pobres e educadores, o chamado 'fracasso escolar', os processos de gestão e os exercícios de autonomia nas escolas (HECKERT, 2004: p. 143 a 166).

mas, sim, num sentido mais radical e amplo: da inclusão que, garantida em Lei, coaduna com a universalização precária como política da Educação e com a precarização das condições de trabalho do Educador ao exigir-lhe uma prática mais inclusiva sem, no entanto, lhe oferecer turmas menores, salários dignos, tempo de discussão, ‘espaços’ de exercícios de autonomia para mudar currículos, horários, ênfases temáticas...

No dispositivo-escola⁸³ misturam-se linhas de sedimentação (que mantém modos duros de relação, de hierarquia...) e linhas de fratura. Estas podem bifurcar para novas perguntas, para novos modos de pensar/sentir/fazer e para usos impensáveis para os espaços-tempo-convívio em Educação.

Acreditamos na rebeldia de traçar caminhos críticos que ponham em questão essa plasmabilidade ‘nervosa’ da escola. Há predominância democrática no processo de constituição da IEB? E na Educação Inclusiva como ênfase da política inclusiva? Quais potenciais revolucionários da EI e da IE? A PIEB tem contribuído para a democratização da escola? Estamos atentos para as peculiaridades estratégicas da Educação oferecida aos pobres no Brasil?

Acreditamos que as diferenças cruciais **não são culturais** (como apregoa a Inclusão Educacional), mas estão nos acessos e inserções no jogo social de forças: acesso ao saber-poder que facilite pessoas e comunidades fazer valer suas exigências (direitos e deveres), apropriarem-se de seus territórios existenciais e compor outros modos de pensar/viver a vida (alteridade). Tais diferenças em diferenciação, cruciais para a continuidade da dominância capitalista, são também cruciais para processos de reversão vital, de combatividade e produção de modos mais dignos, solidários e comunitários.

A modulação moderna de formar muito, em pouco tempo e desempenho, não parece coadunar com uma inclusiva das diferenças individuais, sejam elas NEE’s, deficiências ou culturais? Esse não seria um discurso liberal travestido de inclusivo? Sub-repticiamente tal discurso não afirmaria a própria precarização da

⁸³ Dispositivo é uma máquina abstrata que gera modos de pensar/sentir, modos de convivência. Falamos da noção deleuziana de ‘dispositivo’ na introdução desta dissertação.

Escola? Ou seja, se a escola é para todos, precariamente para todos, que entrem todos nas condições já existentes nas escolas, e lá, com pequenos ajustes, continuem aprendendo o mínimo que desejamos que aprendam, sem – e isso é importante – produzir diferenças no que toca ao modo habitual de educar?

Os discursos da educação inclusiva (das anormalidades) e da inclusão educacional (das culturas que laminamos) e afins (ou aparentemente afins) **nascem** em meio ao contexto da globalização. Considerar essa conflitualidade inerente da Educação é uma das contribuições principais da **inclusiva rebelde**, pondo de outras maneiras noções já convencionadas, como as de ‘**fracasso escolar**’ e de ‘**exclusão**’.

Por de outras maneiras o chamado fracasso na Escola é dar visibilidade à sua complexa produção histórica, política e social,⁸⁴ a qual exprime as intensas desigualdades sociais brasileiras, materializadas *também* no espaço educacional (BENEVIDES, 1997; OLIVEIRA, 2001; HECKERT, 2004; LINHARES, 1997; 2001). Nesse sentido, o insucesso escolar

[...] não pode, portanto, ser atribuído a uma suposta natureza do aluno, de sua família ou sequer da escola [...] Trata-se, portanto, de interrogar esta rede de culpabilizações que se forjou, desnaturalizando a escola e o desempenho escolar como objetos já dados [...] para identificar [...] os efeitos das práticas socialmente engendradas neste campo (HECKERT, 2004: p. 151).

Em crítica similar, Martins (2007) traz para o centro da conversa o “*problema da exclusão*” e as dificuldades trazidas por uma “*coisificação conceitual*”

Ao invés de a palavra [exclusão] *expressar uma prática*, rica aliás, ela acaba *induzindo a uma prática*, pobre aliás [...] chamam de *exclusão* aquilo que constitui o conjunto de dificuldades, dos

⁸⁴ Inventamos a pobreza, a Educação, a violência, o fracasso... e o mesmo se dá para os momentos de nossa vida. Cada um deles é uma espécie de criação [...] cada um de nossos estados, ao mesmo que sai de nós, modifica nossa pessoa, sendo a forma nova que acabamos de nos dar. Tem-se portanto razão em dizer que o que fazemos depende daquilo que somos; mas deve-se acrescentar que, em certa medida, somos o que fazemos e que nos criamos continuamente a nós mesmos (BERGSON, 2005: p. 7).

modos e dos problemas de uma *inclusão precária e instável, marginal* [...] o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo (MARTINS, 2007: p. 11, 26 e 27).

Tais afirmativas para o uso do termo 'exclusão' valem para a própria noção de *inclusão*, ambas um ponto de um processo mais amplo. A 'coisificação' do conceito de *exclusão* não é apenas um equívoco, mas também produz sentidos, dentre eles o de produzir dificuldades em compreender a lógica capitalista. Sem dar visibilidade a esta lógica, os discursos educacionais inclusivos **produzem** modos de pensar/educar/viver imbricados de intensidades hegemônicas.⁸⁵ Paradoxalmente, também *pressionam* a educatória regular oficial. Fato é que estão nas Escolas Públicas Brasileiras negros, índios, deficientes, síndromicos, pobres, muitos pobres... Eles estão lá, estão comendo, correndo, brincando e aprendendo. Percebe aí uma virtual-atual força revolucionária?

Concordamos com os autores que apontam a importância da inclusão na escola regular de pessoas com NEE, defendendo essa frente de ação no campo da Inclusão Escolar [JESUS, 2006, 2006a, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2007; CARVALHO, 2004, 2008; CORREIA, 2003; RODRIGUES (ORG.), 2003...]. A EI está aí e imprime problemas importantes à Educação brasileira. Afirmamos, então, a importância da inclusiva escolar movimentada a partir da Educação Especial, bem como a veiculada desde a noção de diversidade cultural.

⁸⁵ Não um modo de viver que 'apenas' camufla a ideologia do Capital, mas que compõe com este e reduz as possibilidades de viver de outros modos; uma megaprodução que produz a própria verdade, produz modos de viver. A ideologia, assim como a repressão, são apenas a poeira do combate de forças (DELEUZE, 2006). Não nos parece uma dificuldade, necessariamente uma dificuldade, falar em termos de ideologia, de camuflagem, de forças teóricas e práticas que escondem o jogo do capital. No entanto, o importante na escolha da idéia da produção, nesse caso, é o de que o jogo capitalista não mais se esconde, de fato, mas, sim, ele se torna 'superfície' de desejo, torna-se meta de vida pessoal, torna-se modelo de vida, qualquer coisa boa de se alcançar e alcançada pelos bons e competentes. O Capitalismo **produz!** Produz vampirescamente, colada na vida como um parasita, mas produz, produz modos de viver. "O poder "produz realidade", antes de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de mascarar [...] Foucault não ignora de modo algum a repressão e a ideologia, mas, como Nietzsche já havia visto, elas não constituem o combate de forças, são apenas a poeira levantada pelo combate" (DELEUZE, 2006: p. 38).

O que viemos provocando e propondo até agora é a inclusão de temas cruciais no jogo 'Vida-Capital-Educação' – a começar por formas não-tutelares com a população pobre – como sendo um veio de Inclusão Escolar com maiores possibilidades de reversão vital, de mais força de combate.

A **tendência mais circunscrita** a uma extensão da Educação Especial para o ensino regular é **de mais fácil visibilidade**. No entanto, a **tendência transversal**, que aqui e ali 'recoloca' o problema da Educação Pública, é **plural, variante e mista**. Ela *atravessa* as obras, sendo variável também 'dentro' de cada obra ou grupo de pesquisadores. Já a **terceira tendência**, apelidada de **rebelde**, implica mais diretamente as funções da Escola em sua positividade, ou seja, seu caráter de produção de modos de viver, atenta aos **jogos de saber-poder** e suas imbricações com os **regimes de verdade**.

Todas essas tendências atravessam a escola, as falas de educadores, estudantes, familiares, pesquisadores... Elas fazem mundo, inervam corpos, são (re)ativadas, produzidas, reinventadas. Percebê-las desde essa imanência quotidiana, facilita perceber que as produções estão se dando a todo tempo e a todo encontro e que a Escola não está pronta, muito menos **acabada**: ela se faz enquanto nos fazemos!

No aprendizado com essas tensões é que fomos tecendo confabulações com os entrevistados.

3 OUVINDO O QUE SE PASSA E TECENDO COMPOSIÇÕES



Só é cantador, quem traz no peito o cheiro e a cor de sua terra, a marca de sangue de seus mortos e a certeza de luta dos seus vivos. **Vital Farias**

Abaporu⁸⁶

Chegado o momento de remisturar nosso campo problemático com as paisagens aracruzenses, essas *terras estranhas* que venho me inserindo desde 2006. Numa espécie de antropofagia, de metamorfose, o pesquisador aprendiz de cartógrafo foi recompondo meu corpo. Pude me inteirar um pouco mais dos campos de forças que lá atuam e, lembrando do viajante de Goethe,⁸⁷ sinto-me mudando desde os ossos!

3.1 RECOMPONDO TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS E APRENDENDO A ESCUTAR

Depois de alguns meses 'recluso' nas aulas, leituras, discussões e escritas, retorno, então, a compor com aqueles territórios e sendo eu mesmo reinventado. Os reencontros com educadores – meus ex.colegas de trabalho – e estudantes foram *recomposições* de alianças, *recomposições* de territórios existenciais, tanto

⁸⁶ Amaral, 2009.

⁸⁷ Citação feita no capítulo 1, lembrado por Baptista (2006: p. 17) ao falar de estigma.

em virtude do tempo que passei afastado como pela 'nova' condição de pesquisador.

No tempo que passei sem contato direto com os movimentos de Aracruz, as crianças cresceram, mudaram de turma, de escola; mudaram. No que tange ao 'meu' movimento, senti que aos poucos o trabalhador ia dando lugar a uma predominância do mestrando, do aprendiz de cartógrafo. A recomposição aí se processou nos encontros: de uma prática mais propositiva e crítica para um movimento mais de escutar. Fui percebendo que ouvia pouco, ou melhor, ouvia escutando pouco; e havia nisso um aprendizado em andamento.

Essa mudança apareceu no decorrer das entrevistas, numa escuta mais tranqüila e num compartilhar de mais compreensão. O desafio foi estabelecer uma escuta do que se passava, conversando com esse movimento. A composição geral que se pretendeu com as entrevistas foi entrelaçar produções dos educadores e estudantes, compreendendo encaminhamentos de vidas pela escolarização, ou seja, percebendo os movimentos de *inclusões diferenciais* construídas nos encontros e desencontros da escolarização nesse contemporâneo.

3.2 A FEITURA DAS ENTREVISTAS: COMENDO COM AS FALAS-FORÇA

Concentramos as entrevistas para os educadores em 4 perguntas básicas. As conversas transitavam por essas perguntas, ora aí circunscritas, ora ampliando seu campo de alcance. Escolhemos as perguntas com o intuito de compor um entrelaçamento entre os apontamentos feitos pelos educadores e as considerações de crianças e jovens. Transitamos pelas significações que a escola e a Educação tomam para esses autores em seus territórios existenciais e suas construções de passado, presente, futuro, dores, alegrias, sonhos e apostas.

Nesse sentido, procuramos perceber como os educadores pensavam os sentidos da escola para os estudantes e para eles mesmos. Queríamos compreender o que eles conhecem da vida cotidiana desses jovens e como a noção de Educação Inclusiva surgia nesse contexto, evidenciando contrastes entre os diversos modos de pensar/fazer Educação.

Trazer essas impressões para composições com as dos jovens, nos possibilitou análises de como a escolarização encaminha essas vidas. Permitiu também perceber consonâncias e dissidências entre as noções de Educação Inclusiva dos profissionais, as dos conhecidos discursos neste campo e as inclusões diferenciais quotidianas, 'concretas'. As perguntas feitas aos educadores foram as seguintes:

1. O que é essa escola na vida dessas crianças?
2. O que é essa escola na sua vida?
3. Você conhece a vida dessas crianças?
4. O que é educação inclusiva para você?

Nas conversas com as crianças geralmente começávamos com a pergunta 'o que tem de bom na escola? Depois começamos com uma pergunta mais aberta: 'como é a escola para você?'. Nas escutas nas/das entrevistas fomos atentando para algumas sinalizações dadas por elas. A pergunta 'Quais são seus sonhos?' foi inserida nas entrevistas seguintes. Perspectivas de futuro e sonhos chamaram nossa atenção, pois elas apontavam as dimensões de possibilidades e impossibilidades sentidas por esses jovens, dimensões compostas também nos encontros de seus pulsos de vida com a escolarização. Daí, íamos compondo com o que traziam, seguindo com as perguntas.

Chegado o momento de ler as entrevistas e conversar com elas, surge a consideração sobre a *maneira* de seguir com esses '*intercessores*'. A noção de intercessores que utilizamos aqui vem de Deleuze (1992), ele próprio um intercessor nosso. Intercessor são pessoas, conceitos, coisas, como as quais construímos um *falseamento* para exprimir o que precisamos dizer.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda.

Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 2000: p. 156).

A idéia de ‘falseamento’ se coloca por não haver a intenção de *representar* o que o outro diz, de *re.apresentar* sua verdade, mas sim, de sermos tocados; o outro nos compromete numa relação inventada. Por meio do desenvolvimento do pensamento, de um trabalho, criamos intercessores, construídos no entre, no encontro. Nesse momento, Deleuze é meu intercessor, pois sua presença permite que eu exprima ‘coisas’. Tais estas, não quaisquer, mas importantes provocações neste escrever-intervenção que só podem ser ditas e ganhar visibilidade com sua presença.

Este trabalho, então, menos que um dissertar de um psicólogo mestrando é um obra coletiva, inventada com intercessores diversos. Ararigbóia, Crahó, Deleuze, Foucault, Garcia, Heckert, Jesus, Linhares, Martins, Pacu, Pelbart, Teco, Xavante... criei esses e outros intercessores ao apropriar-me deles, dos seus discursos, confabulando na pretensão de um discurso de minoria.

A fabricação de intercessores no interior de uma comunidade aparece bem no cineasta canadense Pierre Perrault: **eu consegui me dar intercessores, e é assim que posso dizer o que tenho a dizer**. Perrault pensa que, se falar sozinho, mesmo inventando ficções, forçosamente terá um discurso de intelectual, não poderá escapar ao “discurso do senhor ou do colonizador”, um discurso preestabelecido. **O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando”, em “flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria**. Reencontramos aqui a função da fabulação bergsoniana... Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo (DELEUZE, 2000: p. 156-157 – grifos nossos).

A noção deleuziana de ‘intercessores’ serve ao de ‘minoria’. Confabulando com intercessores de Aracruz, da França, da Palestina, procuramos um discursar menor, não-hegemônico, não-preestabelecido e bifurcante. Ao discurso

colonizador, de intercessores já prontos e dependentes do 'conhecido', da serialização e do consenso, opomos um discurso que acompanha a construção de um povo, um tempo-convívio, uma *conversação*, um *pourparles* tupiniquim.

Os povos não preexistem. De certa maneira, o povo é o que falta, como dizia Paul Klee. Será que existia um povo palestino? Israel diz que não. Sem dúvida existia um. Mas isso não é o essencial. Pois, a partir do momento em que os palestinos são expulsos de seu território, na medida em que resistem, eles entram num processo de constituição de um povo. Isto corresponde exatamente ao que Perrault chama de flagrante delito de fabular. Não existe povo que não se constitua assim. **Então, às ficções pré-estabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores** (DELEUZE, 2000: p. 157 – grifos nossos).

Fábulas de educar, de pensar a comunidade, de ganhar o sustento, de sonhar, de pensar Aracruz pelo viés de quem rasteja... Cúmplices e culpados do flagrante delito de fabular perraultiano, confabulamos. Nosso método de trabalho não se ocupa em buscar uma ou mais verdades sobre o que se passa nos encontros 'escola pública-população pobre-educadores-estudantes', mas, sim,

[...] pensar em termos de *Hodosmeta* mais do que *métodos*, o que implica dizer que a meta está determinada pelo caminho, e não ao contrário. Em sendo um método de orientação do ato de realização, e não um modo de representação ou de busca pela verdade, o que resulta é uma experiência expressiva do encontro e as relações que aí se constroem. Mas o fato do próprio caminhar construir a meta não quer dizer que haja um descaso metodológico, existem princípios para esse caminhar. A idéia da cartografia, então, surge como uma forma possível para acompanhar algo que não é estanque mas dinâmico e processual (BOCCO, F., 2006: p. 51).

A Hodosmeta implica em cartografia, em processo cartográfico de pesquisa. Com ajuda de Benevides e Passos, Bocco (2006) afirma que a investigação em *Hodosmeta* envolve três eixos e seus efeitos, tanto de dimensões analíticas, de enfrentamento da realidade, como de desestabilizações geradas desde o fazer.

O **primeiro eixo-hodosmeta** se refere à analítica institucional, que problematiza e decompõe, evidenciando o instituinte, o fluxo, aquilo que está em produção e com o qual estamos implicados; o que exige ‘análise de implicação’ (LOURAU, 2004a). O efeito deste eixo é pensar em termos de ‘planos de produção da realidade’, ou seja, em termos de patamares e processos de subjetivação que inventam realidade (BENEVIDES; PASSOS **apud** BOCCO, 2006: p. 52). O **segundo eixo** é o de uma análise crítica, que questiona o consenso, que quer provocar desestabilizações e produzir torções e dobras na realidade. A quebra das dicotomias pelo rompimento da lógica binária e opositiva é o efeito deste segundo eixo, que sugere multiplicidade e indeterminação imanente. O **terceiro eixo** é o da análise cartográfica, que procura acompanhar processos e não as formas e estados. Esse eixo permite perceber a não-homogeneidade do mundo (BOCCO, 2006: p. 52).

A aposta e o movimento cartográfico se referem à estratégias de formação do desejo no campo social. Produz o campo social, fabrica o encontro. É um transitar não de objetos e objetivos preestabelecidos, mas de direções, direcionamentos expostos aos agenciamentos da trajetória. Procurando dar voz e corpo aos afetos que pedem passagem, assume-se parte da investigação com um tipo de sensibilidade possível de prevalecer em seu trabalho (ROLNIK **apud** BOCCO, 2006: p. 52).

Se, por um lado, não há um objeto-objetivo a priori, a cartografia comporta uma direção. Implica em fazer escolhas a cada momento de acordo com os agenciamentos que se operam. Essas escolhas fazem diferença (IBIDEM)...

Do encontro inusitado com Tico, a surpresa de sabê-lo fora da escola. Daí uma breve conversa com uma educadora e surge a oportunidade de falar com a mãe dele. Daí um mundo se torna visível... O vestido azul para a visita nova, a casa baixa, a fossa aberta, o filho que apareceu na TV e o outro que não ‘deu para o estudo’: Tico. Daí, ouço versões sobre sua desistência da escola; ‘sua’? A mãe imagina, pois Tico não conta. Acha que foi uma diferença com um educador lá... Quantos meninos podem não-dizer à mãe porque desistiram de ir à escola? Daí, noutro dia, noutra entrevista, outra educadora conta porque acha que Tico não voltou. Tico depois me conta como falaram com ele: “- *Senta e fica aí ó, aí!*”. Ele o

achou muito ignorante... “- *Pra que vou voltar se ninguém me quer naquele lugar?*”. Há uma maquinação Tico, que não o quer lá... ao menos não o quer lá de qualquer jeito! Quer você comportado, aprendendo o básico para trabalhar, obediente e depois enfurnado num emprego ‘mais-ou-menos’ sem causar problemas... Teco, seu amigo, também não voltou... come fubá com água, mas mora com a gente aqui, diz a mãe de Tico. Eles não iam à escola só para comer comida! Muitos vão, alguns dizeres apontam... Trelanças de intercessores confabulando e dando visibilidade a processos que se dão na escolarização pública e que tendem para invisibilidade.

Essas e outras tranças vivas são produzidas transversalmente aos discursos colonizadores sobre a escola dos pobres; queremos produzir diferença nessas paragens: nem piedade por Tico ou Teco, nem julgamento das ações da escola, nem fracasso escolar... Mas perceber as produções e o processo de produzir realidades! São produções coletivas e complexas de modos de viver, existentes dentre outras tantas (possibilidades), e entre as quais queremos atentar para as intervenções menores já em curso e forjar outras.

A produção de diferença e a busca de discursos minoritários, confabulados com os intercessores, são importantes princípios para o nosso exercício cartográfico. O princípio primeiro, por assim dizer, talvez seja o de conceber que a ética, enquanto exercício, “[...] *implica, sobretudo, não falar e decidir pelo outro*” (HECKERT, 2008: p. 213). Se fosse possível, talvez esse fosse o início do princípio do começo.

Não se trata mesmo ‘da’ cartografia, a ser aplicada. A noção de cartografia (KASTRUP, 2007) implica em construção e, para nós, assim como o poder para Foucault (2006), ela se exerce na relação, na trama. Entramos numa onda de ‘**cartografiação**’, uma cartografia que também é **princípio**, que oferece princípios ético-estético-políticos de trabalho, mas que se faz também no caminhar, sendo também **meio**⁸⁸.

⁸⁸ Deleuze (2000), ao falar que a filosofia cria, produz (e não é reflexiva), lembra dos novos movimentos dos novos esportes para falar que não se trata mais de buscar origens, mas sim de

O exercício para nós foi entrar nos movimentos. O aprendizado cartográfico exige um ‘permitir-se’; perceber as ondas e inserir-se em algumas delas. Pede que o pesquisador se deixe tocar, que se permita sustentar a vontade de ir em outra direção da prevista no itinerário, exige continuar sem certezas por muitos momentos, ouvir estranhezas, ir ver uma pista-intuição que o racional pergunta “– *O que você está fazendo aqui? És louco?*”

O que nos moveu pelos encontros e entrevistas, além de princípios da Análise Institucional, foram as sensações, as ‘coincidências’, os estranhamentos, as afetações, enfim. Esse movimento-intensidade em pesquisa fala de conexões, de um entregar-se, de uma intuição não-individual, de perceber um corpo vibrátil que vai meio que tecendo uma rede (GUATTARI & ROLNIK, 2005). Tal *construção* de um Corpo vibrátil como referência de encaminhamentos acontece não sem *princípios*. Um deles era ouvir as crianças, pois considerávamos importante perceber o que se passava com elas, a partir de suas falas e sentimentos e também por nos interessar romper com uma tendência de se falar por elas e **sobre** elas, afirmando e desafirmando o que elas pensam, precisam, querem...

O viajante de Goethe, os intercessores de Deleuze, a fabulação de Perrault, a palestina de Klee, a biopolítica de Foucault, a inclusão diferencial de Hardt e Negri, as falas de alunos, educadores e familiares... Ex. estrangeiros digeridos. Os movimentos com os intercessores ‘desestrangeirados’ geraram **temas analisadores** que foram surgindo no caminhar da pesquisa, nas bifurcações que esse caminhar foi tomando e nas tessituras dos encontros, dos assuntos apontados nas falas, sentidos-forças indicados nas entonações e emoções expressas.

inserir-se numa onda: “Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de um movimento [...] Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta – são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. **O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de esforço**” (DELEUZE, G., 1992: p. 151 – grifos nossos).

Trabalhar com temas analisadores é considerar a noção de *analisador*. Este conceito, segundo Lourau (2004: p. 131-132), foi construído pela psicoterapia institucional, emprestado da medicina, da biologia, da física e das experiências pavlovianas. O analisador são *acontecimentos*, que põem em evidência, em movimento e em análise, determinadas relações de força, determinadas situações, enfim, um conjunto de relações, que até esse momento não estavam em visibilidade, não estavam em questão ou não eram discutidas da maneira que, a partir de então, passa a se colocar.

É necessário lembrar, portanto, que os analisadores – acontecimentos ou fenômenos reveladores e ao mesmo tempo catalisadores; produtos de uma situação que agem sobre ela – não deveriam ser abusivamente confundidos com as intuições individuais de uma ou outra pessoa implicada na situação [...] (LOURAU, 2004: p. 132).

Numa escola, o analisador pode ser um caso de suspensão, um confronto entre um educador e um professor ou um aluno que ‘de repente’ começa a ir muito bem nas matérias e no comportamento. No caso desse texto, trabalharemos com temas que surgiram nas entrevistas, com situações e falas que põem em análise diversos modos de pensar-fazer educação e suas imbricações com a ordem social.

Ao trabalhar com temas analisadores intencionamos tirar de foco os processos e atos como sendo medidas individuais de caráter, ou qualquer métrica similar de ações pessoais (louváveis ou condenáveis), mas, sim, vislumbrar movimentos que atravessam uma escolarização pública, os alunos, os educadores e a nós mesmos.

O que queremos é interrogar os efeitos do ato de se instituir uma política de Educação Especial/Educação Inclusiva. Com ela, junto com ela, entramos em análise da própria *inclusiva* da Educação Regular em Aracruz, tecida nas mãos de educadores e estudantes, atravessados por políticas, condições quotidianas de vida e trabalho, desejos, invenções... há sempre algo que escapa às modelizações, às destinações, ao provável. Que escapa e *conecta*; conecta a

Educação Escolar com a realidade concreta do dia-a-dia e com os possíveis, as esperanças, os sonhos de futuro, as utopias...

Começamos pelo espaço-tempo-convívio de Nova Santa Cruz, a nova periferia de Aracruz. Então, nas companhias desassossegadas de Ararigbóia, Crahó, Guanin, Tupinambá, Pacu, Piraqueaçu, Potira, Roco, Quinteto Barraco e Rap, Rosa dos Ventos, Saiô e outros intercessores entre nós, confabulemos discursos menores na tessitura contemporânea de Aracruz.

Começos, comunidades, escolas, mutirão, precariedades e melhorias

As referências feitas ao bairro 'Nova Santa Cruz' referem seu início na década de 1980, quando da construção da ponte que liga Santa Cruz ao outro lado do município. A região era um matagal, que foi capinado e limpo por quem queria morar lá e também por pessoas que queriam lucrar com a venda dos terrenos. Inicialmente, os lotes eram ganhos e as pessoas se ajudavam na capina. Algum tempo depois, não havia lotes mais disponíveis gratuitamente, mas podiam ser comprados nas mãos dos novos proprietários.

Esse bairro foi... era 'roça', uma parte dele era, era pasto, que é onde tem aquelas... conjunto de casas ali, do lado do asfalto e aqui nesse local da escola era roça. Depois, vindo, passado uns tempo, o finado 'Primo Bitti' que era prefeito na época, falou que queria um... umas casa popular. Aí deu tempo, foi passando o tempo, aí ele não conseguiu. Aí ele falou que ia fazer um mutirão. Aí também, não deu tempo dele fazer esse mutirão, que táva vencendo o mandato dele. Aí ele liberou pras pessoas, cada um marcar seus pedaço e fazer suas casinha. Foi assim que aconteceu aqui (GUANIN, 2008)

Esse mutirão aniversariou dezenove anos de vida em outubro de 2008. Para Guanin, filha de Aracruz, como ela mesma afirma, o início do bairro lembra o nascimento de sua filha...

[...] Eu tiro pela idade da minha filha, que eu táva grávida da minha filha que tá com dezenove anos hoje. [...] Eu tinha minha

casinha lá no moro e ela não tinha, ela vivia de aluguel. Então eu vim limpar pra ver se dava um pedaço pra ela. Eu táva grávida da minha filha, táva com nove meses mais ou menos. Aí em janeiro, em fevereiro, eu fui ganhar ela [...] Quando eu voltei do hospital aqui já tinha bar [...] e umas... umas seis casas, tinha da minha filha também que já estava construída aqui, né, que eu cheguei ela já táva morando aqui, a 'MG', a 'V' e o 'A', são os moradores mais velhos aqui, seu tintino, que já faleceu. Titino foi o primeiro morador daqui, foi no quitungo de 'MH', o primeiro... casa de estuque foi o quintungu⁸⁹ de 'MH', aí nesse pedacinho morava o tal de seu Tintino [...] Aí foi o primeiro morador daqui foi ele, depois veio os outros (GUANIN, 2008).

As condições do início do bairro de Nova Santa Cruz (NSC) eram precárias. A percepção hoje é a de que as condições do bairro estão melhores e a sensação de melhora remonta a condições típicas de ocupação de um terreno 'virgem' por pessoas com poucas condições econômicas e financeiras.

Aqui nesse bairro, em NSC, eu vim com/ia fazer 13 anos. E na época que eu vim, aqui tinham poucas casas. Não tinha muitas casas ainda, não tinha escola. [...] Não tinha água encanada, não tinha rede de esgoto; água a gente tinha de pegar ou em poço, poços artesanais, né, ou vinha o carro abastecer, né, em casa. Tinha aqueles baldes grandes, né, e os carros iriam abastecendo (TUPINAMBÁ).

Aqui era tudo lama, como você mesmo conheceu né, que agora graças a Deus tá bem melhor. Não tá bom, mas em vista que era tá muito melhor, graças a Deus. Espero que a gente continue sempre melhorar né (GUANIN, 2008).

Conheci o bairro antes da pavimentação e a diferença visual e de transitar pelo lugar é de fato significativamente melhor. Mas há quanto tempo estavam sem pavimento e rede de esgoto? Porque? Essa percepção de melhoria das condições, tendo como referência o início da 'ocupação' do terreno, parece configurar aqui e ali uma certa condescendência com o não cumprimento das

⁸⁹ Como não compreendi bem o termo, indaguei. “– *Quitumbu... pra fazer farinha*”, explicou ela. Veio-me à mente algo como uma moenda, um dispositivo de amassar e cozinhar mandioca. Não confirmei se era isso mesmo, fiquei com a sensação que sabia o que era e acho que ela também.

obrigações do poder público. No entanto, fui compreendendo também que essa condescendência ganha teores de um movimento recente de mudança no município: o comum e o público são novidades em Aracruz.

‘Mutirão’⁹⁰, como ainda hoje é chamado por alguns, é um nome que ganha intensidades de orgulho e vergonha, às vezes referindo um lugar bom de se morar, por vezes um lugar de pobreza e criminalidade. Esse nome mais antigo do bairro remonta um trabalho em conjunto, sobre o qual há lembranças diferentes.

Guanin afirma não gostar do nome ‘mutirão’, pois com a liberação para o uso da terra se constituiu um movimento que se individualizou no ‘cada um por si’.

É, chamam mutirão, a palavra que eu não gosto. Porque mutirão é quando você começa a construir uma casa e chega cinco, seis pessoas pra te ajudar e aqui ninguém chegou pra ajudar ninguém, só pega a terra que é de vocês, marca o que vocês quiser e cada um ‘se vira’ por si e Deus por nós todos. Que não teve tempo de fazer o mutirão que ele [o então prefeito ‘Primo Bitti’] queria né, mas aqui cada um fez o seu, então pra mim, esse mutirão é errado. Só tem mutirão assim, pra limpar. Pra limpar de inchadão teve um mutirão, porque táva um colonhão enorme, né. Agora pra construir as casas não. As casas cada um fez do jeito que podia fazer, a gente tinha até uma casinha de barro, que derrubaram há poucos tempo e... a condução daqui era carroça, burro... E isso que aconteceu aqui (GUANIN, 2008).

Já Ararigóia⁹¹, usa com tranquilidade o termo ‘mutirão’. O Educador faz referência a trabalhadores baianos que vieram construir a fábrica [provavelmente Aracruz S.A.]. Ele também sente que o bairro melhorou. Pergunto a ele porque ‘mutirão’:

[...] por causa que era uma aglomeração de pião de obras e ali

⁹⁰ Mutirão é uma palavra que tem origem indígena, denotando trabalho coletivo em que a ajuda mútua se dá como condição principal.

⁹¹ Cobra feroz em língua Tupi. Segundo Irmão Gregório (**apud** COUTINHO, 2006: p. 120), Ararigóia foi um índio Temiminó que em 1572 se desloca de Santa Cruz chefiando 300 flecheiros para combater ao lado da coroa portuguesa, ajudando assim a expulsar franceses invasores do Rio de Janeiro. Convertido ao Cristianismo passou a se chamar Martin Afonso de Souza Ararigóia (COUTINHO, 2006: p. 121).

puxava uma tábua pra um lado, uma tábua pro outro, um fundo de caixote de um lado, outro do outro, e fizeram suas casas. E não é longo o tempo Ricardo. Então se você chega lá encontra, sobrados, casas com telhado colonial. É lógico que tem ainda construções, edificações que são, né, mas de certa forma você vê até um bairro ordenado, ele não é desordenado, né. Num [...] é um amontoado. É um bairro até ordenado. Então quer dizer, uma evolução, uma coisa boa.

Ele sente que esse tempo de 20 anos para o beneficiamento público de NSC não é muito. Talvez não seja tanto tempo assim, tendo em vista o ranço Oligárquico da região e as misturas ao longo dos anos entre esse poderio e a 'Cia. Ferro e Aço', a 'Aracruz Florestal', e, mais recentemente, com a ARCEL e o pólo industrial desenvolvido a partir dela.

Ararigbóia faz menção ao 'São Francisco', bairro próximo a Nova Santa Cruz e em condições similares. Este educador aponta as melhorias de NSC e de São Francisco como estando relacionadas a mudanças no comprometimento da atual administração municipal e a participação da comunidade no orçamento participativo, elementos democráticos recentes no município. Lembra que o início de NSC também remete à construção da ponte que hoje comunica a região de Santa Cruz ao outro lado do Piraqueçu.

[...] A ponte foi inaugurada em 86 eu acho [...] É, 22 anos... 20 anos. Vamos botar 20 anos, né. Já o São Francisco, pô o São Francisco hoje cada vez que eu chego lá eu fico assim boquiaberta. A cada vez que eu chego lá eu fico boquiaberta [...] Ararigbóia. Pô, (?) pelo amor de Deus, heim! Que praça! Vi antes, não vi nem na inauguração não. A oportunidade lá é ótima, oferecer um lazer daquele ali [...] Primeiro não só a questão do comprometimento da administração [municipal], mas também a participação da comunidade no orçamento participativo [...] as prioridades começou, começou a ser as obras de saneamento, depois de calçamento. Automaticamente os moradores passaram a se orgulhar do bairro, a melhorar suas próprias casas né. Foi até uma questão de auto-estima né. A partir do momento que o cara começou a ver, visualizar que o bairro dele tinha rua calçada, tinha projetos que ele...que ele brigou por um projeto de saneamento, que ele brigou pelo um orçamento, ele também passou a melhorar a sua casa, melhorar a sua porta e aí vai (ARARIGBÓIA, 2008).

Esse tempo de mais de vinte anos, pouco na avaliação de Ararigbóia, possivelmente foi mais longo para os moradores de lá. Eles é que sentiram na pele, a ausência de saneamento básico, de opções públicas de lazer, de calçamento, de escola próximo de casa, de excesso de mosquitos pela madrugada, ou seja, todas essas condições estreitamente ligadas à novidade da noção de comum/público que mencionamos. Depoimentos de moradores apontam que essa mudança recente em Aracruz se dá tanto no que concerne a uma administração pública (de fato pública), como no que tange a um sentimento de uma comunidade 'aracruzense'.

Xavante. Eu sou dali [...] eu sou dali de um tempo em que aquilo não era ali, era um monte de ali. Eu sou dali de um tempo que está se construindo o que que é ser de Aracruz [...] Não existia imagem positiva nenhuma interna. Não era vantagem nenhuma ser de Aracruz. Eu cresci dizendo: *“-Eu não sou de Aracruz, eu sou de Coqueiral”*, entendeu? [...] *“-Ih, lá vem os aracruzence... vêm da sede.”* [...] Porque é a sede e o resto. Porque o município de Aracruz é só sede. Agora que o município de Aracruz deixou de ser sede.

Pesq. Ou seja, foi feito um oásis em que os recursos eram todos aplicados ali...

Xavante. Não eram aplicados! Mas como os homens públicos estavam ali e os nomes do município estavam ali, se tava aplicado ou se não tava aplicado não fazia diferença. Pra mim não tava aplicado nada, eles estavam ficando rico!

Como é muito comum em nossos passados oligárquicos pelo Brasil, Aracruz traz ranços de modos coronelísticos em que a Sede do município assemelhava-se à Casa Grande de uma grande fazenda. Xavante traz em nova perspectiva a presença da ARCEL na história do município. O privilégio da Sede em detrimento das outras regiões teria menos relação com esta e outras empresas e mais com um beneficiamento histórico de uma oligarquia.

A sensação que eu tenho que a sede do município se ergueu como a 'casa grande' de uma grande fazenda. É, naquelas relações bem... Lá no supermercado de Aracruz tem fotos muitos recentes, década de... 60, se eu não me engano. Um tempo em que a cidade era um vazio total. Mas assim, o poderio local da sede, ele não é um poderio/ é claro que é um poderio que se

interrelaciona com a Aracruz Celulose, não tem sombra de dúvida, porque no município não passa/ não vive sem isso [...] mas não é um poderio que se ergueu com, é, a industrialização... são oligárquicos né, são os... os... nessa brincadeira do antigo e do novo – que a Aracruz pode representar o novo no município também – é esse antigo né... é bem coronelista, né... e vejo isso diluir cada vez mais... cria outros problemas, né, porque o moderno não é isento de problemas, é cheio de outros... (XAVANTE, 2009).

Acrescentamos nesse vislumbre histórico que a ARCEL aproveitou-se dessas relações de poder oligárquicas, articulando-se com os poderios locais, públicos e privados, e acirrando tais relações fazendo uso delas em benefício próprio. A depender da época, desde a ‘Aracruz Florestal S.A.’ e com o apoio dos Governos Federais, Estaduais e Municipais, esta empresa e o pólo industrial desenvolvido a partir dela, mantiveram-se e apropriaram-se dos territórios, trazendo questões ecológicas e sociais ainda pouco discutidas, apesar de visivelmente danosas a olhares um pouco mais atentos.

Por sobre indivíduos, grupos, classes movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, sociedades e estados nacionais, essas organizações ordenam e reordenam as economias e sociedades, os povos e as culturas [...]. Articulam-se com organizações nativas [...], ajustam-se e integram-se às exigências de setores sociais partidos, governos. Mas organizam-se segundo razões próprias [...] (IANNI **apud** MARTINS, 1999: p. 92).

Concordamos com Xavante quando ele refere que o ‘moderno’ vem cheio de outros problemas. Nesse aspecto, casos com o da ‘Aracruz S.A.’ são vistos em todos os cantos do planeta, processo de mundialização e capilarização do Capital. Nesse canto de cá, no entanto, há que se perguntar o que temos feito e o que faremos com isso, a partir de nossos domínios de intervenção.

Do ponto de vista social, arriscamos dizer que a herança oligárquica da região, misturada ao desenvolvimento do pólo industrial local, facultou um privilégio da sede do município, beneficiando poucos e gerando sentimentos separatistas, sendo recente um sentimento ‘comum’ de pertencimento. Xavante afirma que há

um debate sobre a possível emancipação da orla em relação ao município de Aracruz.

Do ponto de vista político-partidário, a atual gestão parece ter quebrado um ciclo de repetições na gestão municipal, que alternava o poder entre duas famílias conhecidas. As gestões de Primo Bitti, ex-prefeito cujo nome foi mencionado na entrevista com Guanin, esteve num ‘pingue-pongue’ de 34 anos (1963 a 1997) com as do ex-prefeito Heraldo Musso (GURGEL, A. P.; BORGNETH F., 2007: p. 43). Nesse ‘entre e sai’ as comunidades ficaram desamparadas: “[...] *entra Primo Bitti, sai Heraldo Musso, sai Primo Bitti e entra Heraldo*¹ *e as comunidades continuavam sem saneamento básico, sem posto de saúde, as escolas caindo aos pedaços*” (XAVANTE).

Esse ‘comum’ imberbe em Aracruz parece estar ainda em processo de distinção: ‘público-privado’, ‘direito-favor’, ‘Educação-moralização’, ‘tributo empresarial-caridade’, ‘obrigação municipal-bondade’. Uma mistura histórica em que uma escola num bairro pobre é evidenciada com muita alegria, meio que independente do ‘como’ e ‘quando’ foi feito. As escolas do Mutirão são percebidas como uma das grandes melhorias do bairro. A escola ‘subiu’ para o bairro de ‘Nova Santa Cruz’. Primeiro veio a creche, depois subiu a escola, que facilitou a vida das crianças e famílias, que não precisavam mais ‘descer’ para orla para estudar. Para Guanin, a escola foi...

a melhor coisa que aconteceu [...] porque descia lá pra baixo, estudar com chuva, sem meio de transporte, as crianças pequenininha, era creche tudo lá em baixo. Então foi que ‘aconteceu’ aquelas sala de aula aqui, que era duas que foi o Primo Bitti também que construiu... e a de lá já foi o prefeito Cáca, da época dele. Não era bem daquele jeito que o Primo Bitti tinha planta daqui, era pra ser feito um ‘L’ e a frente, da chegada do lado da onde tem aquele portão grande, não era desse tipo aqui que foi feito, né, era pra ter um ‘L’. E ter uma quadra de esporte, mas até hoje não aconteceu ainda, mas com fé em Deus vai acontecer (GUANIN, 2008).

Segundo Bororo, a escola em NSC já começa municipalizada, em torno de 1991. Diferente do que do que aconteceu em Santa Cruz, que começa com duas salas

de aula no ano de 1979. As séries foram sendo acrescentadas ao longo dos anos até a 8ª série (nono ano hoje) em 1981. A escola foi municipalizada em torno de 2001, quando Nova Santa Cruz já existia.

[...] e a escola aqui foi fundada, ela ainda era escola singular, em 79 então ela passou a ser escola de 1º grau [...] era duas salas de aula só que tinha essa escola e a gente dividiu os turnos em três turnos: sete as dez, de dez as duas e de duas as cinco. E era espalhado pela cidade. Uma sala na igreja, uma sala na escola, uma sala em algum galpão, naquele prédio ali que eles falam museu, pra poder dar conta da demanda, né, foi assim nessa época, depois foi ampliada [...] Uma era na igreja batista, uma era atrás dos fundos da igreja católica onde eles falavam que era o lugar onde fazia... velava lá os mortos e outra depois passou aqui nesse casarão aqui, nesse antigo... nessa antiga prefeitura ali, funcionou ali também, uma sala de aula ali [...] Era do prezinho e era estadual na época, na época a escola era estadual. Era do pré aí foi implantando, em 79 foi implantado a 5ª série, em 78 foi implantado, teve a 6ª, né, e em 79/80, 79 a 5ª, 80 a 6ª, 81 a 7ª e aí foi até formar, chegar ao 8º ano.

Uma escola é criada em NSC quando a escola de baixo já não suportava tanta procura. Depois da entrada das pessoas, houve a legalização da ocupação e o número de moradores cresceu muito.

[...] A história do bairro lá foi... rolou nas nossas épocas de campanha né, de políticas aí, prometeram fazer um conjunto habitacional pro povo e tal e ficou na promessa, né. Aí que que o povo fez, ali era um matagal só, um colonhão, altão, muito mato era ali, aí o povo espera, espera, já que não ia sair o conjunto eles invadiram cada um ? pedacinho e construindo um barraquinho... também. Aí ficou né. Depois o prefeito que entrou no outro mandato legalizou a situação do pessoal que tava morando ali e surgiu a necessidade da construção da escola. A demanda tava muito grande porque aí veio muita gente de fora, porque além do pessoal já trouxe parente de fora, esses parentes já foram invadindo e cresceu muito a população lá e a escola aqui não tava comportando mais. Aí criaram a escola lá. Construíram aquela escola que hoje depois já foi ampliada também, já foi ampliada depois disso, cresceu já depois lá e aí depois aquele pedaço já tava pequeno invadiram aquela outra parte que era de trás daquela Metal Mecânica que tem ali, e invadiram aquilo ali e agora com o prefeito atual que tá ali graças a Deus ele se sensibiliza com esses bairros pobres, valoriza. Aí ele calçou né, que já dá um incentivo de vida melhor, tá tudo calçadinho, arborizou... quer dizer ele valorizou o local ali e melhorou bastante. E fez rede de

esgoto, rede de água, de esgoto, tudo não tinha ali né. Era muito sujeira ali, muita imundície, agora não, agora tá bem trabalhadinho, bem limpinho e o povo se sente mais valorizado tendo um bairro bem cuidadinho, né (BORORO).

Tumpinambá também aponta a escola no bairro encurtando distâncias, evitando caminhadas pelo meio de matagal e lama quando chovia.

Então no caso de/quando eu ia estudar, tinha que ir a pé até Santa Cruz, fazer o percurso, né, a pé ou de bicicleta ou quando [...] aproveitava carona em época de chuva, muita lama, muito mato, a gente passava pelo caminho de mato, então era bem complicado estudar, né. E depois de **muito tempo** [...] foi feito uma escola, que hoje é aqui, em NSC (TUPINAMBÁ).

Essa mistura entre o começo precário do bairro, os esforços para manter a vida que vai melhorando aos poucos e o surgimento da escola, facilitando a vida das crianças e suas famílias, compõem histórias de solidariedade e um tempo que parece não exigir a ação do poder público, já que a vida melhorou tanto em vista do que era. A providência divina também é lembrada para a quadra de esportes que não aconteceu ainda. Tudo parece combinar com uma escola 'que ajuda' nas dificuldades e que não se limita à educação escolar.

E aqui tem/hoje em dia as crianças estão até melhor, assim, de situação. Antes era mais precário. As casas já eram mais de madeira, hoje as famílias estão podendo construir, né, já estão mais estruturadas, o bairro já está melhor, hoje tem calçamento, e hoje tem muito recurso, a prefeitura também está dando muito recurso. Como profissionais de saúde, né, que tem nas escola: a fono, o assistente social⁹², que antes não tinha. Na minha época mesmo nunca teve isso. É, a escola ajuda muito, essa escola ajuda mesmo [...] A gente também não só ajuda a Educação na escola. Mas também na formação na família, das necessidades das famílias, né. (TUPINAMBÁ).

⁹² Ela se refere aqui á chamada equipe multiprofissional do Setor de Diversidade da Secretaria de Educação.

As crianças também percebem que ‘Mutirão’ melhorou. Contam da vida recente do bairro, como constroem seu dia-a-dia. Convivem com situações que parecem assustar mesmo os que são de fora do bairro. Trazem suas versões para o nome do lugar, e seus apelidos.

R. E... agora lá em Nova Santa Cruz até que melhorou. Antes quando chovia nós passava, sujava o nosso pé de lama, chegava na escola todo sujo de lama.

Potira. Com o pé na sacola (risos).

Pesq. Hoje não suja mais porque?

R. porque eles fizeram calçamento lá.

Potira. Por isso que agora chama Nova Santa Cruz?

R. Não...

Saiô. Não, mas desde antes, mas eles chama de Mutirão.

Pacu. Mas o apelido de Nova Santa Cruz tem alguns que é Pombal, Mutirão e tem o outro lado que tem os dois. Mutirão significa o dois lados, que tem o lado de cá, o lado de cá, aí... (QUINTETO BARRACO E RAP, estudantes)

A Escola surge como uma das melhorias na história do bairro. Aos poucos vai se delineando que espaço-tempo é esse da escolarização para crianças e adultos. ‘Nova Santa Cruz’ (NSC) nos chama a atenção por ser o foco de preocupações por parte dos professores e ela tem outros coloridos para alguns estudantes moradores, como começa nos apontar o ‘Quinteto Barraco e Rap’.

Há outros bairros servidos por quatro escolas e NSC é um dos mais pobres, sendo também o mais constante nas discussões nas escolas. Ao perguntarmos sobre os lugares que a escola ocupa na vida de estudantes, familiares e educadores, ela surge ora como ‘mordomia’ a ser aproveitada, ora como espaço de trabalho e angústias, outras como espaço de alegria e aliança. Muitas vezes a escola surge com a idéia de refúgio, a modo de um oásis em meio ao deserto, chegando a ser mencionada como sendo ‘tudo’ na vida dessa meninada.

Outro aspecto que é importante mencionar é a peculiaridade de sempre viver em meio a uma história dos começos. Embora a *experiência da escassez* (SANTOS, 2005) seja campo de produção de saber, importa vislumbrar que começar o

tempo todo cansa também e que essa é o cotidiano de muitas crianças de NSC e outros bairros da região.

Aquele menino só Deus mesmo. [...] a gente não sabe porque, a gente tá cansado de perguntar isso também, a gente não sabe porque que ele não quer voltar pra casa. Ele não quer. Eu já fiz isso ó... É, mas ele não quer voltar. Ele só fala assim: “- Ah tia, eu não vou voltar não. Eu não vou voltar. Eu não vou voltar não, eu não vou voltar não, eu vou ficar aqui.” Ele enrola, ele enrola, ele enrola e não volta, fala que de jeito nenhum e tá aqui sabe. Come farinha seca, mas come com nós aqui. Come angu de fubá, mas come com nós aqui. Porque a gente não sabe, óh, ele saiu da casa da mãe foi morar com a minha nora lá em cima, aí não deu certo na casa da minha nora, aí voltou pra casa da mãe, ficou uns dois ou três dias mais ou menos e veio pra aqui e tá até hoje, e não quer ir embora pra casa. É um excelente menino, não é menino malcriado, não é menino respondão, não é menino relaxado, ele é até caprichoso... Agora porque ele não quer voltar pra casa a gente não sabe... (MÃE DO TICO)

Essa senhora vai nos acompanhar bastante neste texto. O menino a quem ela se refere, o apelidamos de Teco. Ele e Tico também nos forçarão a pensar por diversos vieses. Na sequência da conversa com a mãe do Tico, fica evidente o que estamos chamando de estar sempre começando.

Mãe de Tico. Oxe, então ele some de uma vez... Ele chega aqui, ele fica mandando recado pra mim tá... ele fica mandando recado pra mim pelas crianças, falando que quer embora comigo. tá querendo é o que? Me largou com uma mão na frente e outra atrás meu filho...

MT. Hum... me largou de aluguel aí óh... me largou de aluguel na casa dos outros aí óh... nós quase passando fome... hum. Me largou com essas duas aqui doente... graças a Deus não tá muito igual era não, sabe. Mas tá aqueles catarro... mas graças a Deus não tá escorrendo não, sabe. E aquele negócio daquela chieira também graças a Deus sumiu... O médico proibiu tudo que contém leite, né, tudo que contém... é... poeira, mas como meu filho? Como?

Pesq. Aqui é da senhora mesmo ou é alugado?

MT. É alugado, aqui a prefeitura que alugou. Porque nós morava ali né, ali do outro lado ali. Aí, eles falaram que era área de risco, aí tiraram nós de lá e botaram de aluguel. Aí eles tiraram nós de lá e botaram nós aqui... só que até hoje a casa do prefeito nada, né...

Pesq. Aí tiraram vocês de lá, pra que pra construir uma casa nova?

MT. Falaram que ia tirar nós de lá, que iam da uma casa nova pra nós... só eu vai fazer 2 anos que eu moro aqui e até hoje não vieram fazer renuão com nós, não vieram [dizer] o que que vai acontecer. Sei que nós tão de aluguel aqui, tem muita gente aí que já entrou em casa e já saiu, já entrou e já saiu, já entrou e já saiu e eu continuo aqui na minha dificuldade. Eu já falei com?, diz ele que não pode fazer nada porque eles não instalaram tal da bomba lá ainda pra poder ligar a rede de esgoto e fora o mosquito né... ? a gente não pode aplicar remédio por causa das meninas, por causa da alergia das meninas. Nós passamos... aqui óh, queimando folha de eucalipto pra poder dormir...

Pesq. Essa região ali é de quem?

MT. Tio Patinhas.

Pesq. Tio Patinhas é o que?

MT. Ele é... ai meu Deus... eu sei que ele é um empresário grande.

O bairro é rodeado por plantações de eucalipto, que pertencem a ARCEL e a empresários que as arrendam para plantio de eucalipto. Aos menos as folhas podem ser usadas para espantar mosquitos à noite. Malgrado os mosquitos ‘nasçam’ desse ‘cercamento’ dos eucaliptos – com todo o engendramento político/social/histórico que o permitiu e com o qual vem junto – ele, ao menos, os espanta. O leitor ainda não sabe como cheguei à mãe de Tico, ou mesmo quem seja o Tico e seu amigo Teco. Esses encontros intercessores nos permitiram criar visibilidade para algumas questões importantes, ambos aparecerão no decorrer da caminhada. Por hora, eles nos apontam essa constante impermanência, que ocupa a vida de muitos estudantes da região e seus familiares, exigindo deles alguns sacrifícios e produzindo uma *fala-movimento* que pede uma escuta cuidadosa como experimentação de cuidado (HECKERT, 2007).

Nosso caminhar se inicia então por NSC e nos põe ao encontro dessas vidas em constantes recomeços. Vidas que se constroem e se reinventam num território de dimensão pública apenas inicial. Atravessando aí, temos uma rede escolar municipal forjada nas tensões de forças de um contemporâneo complexo, pressionada por modelos-força planetárias que chegam – via MEC e secretarias de educação – ao ‘chão’ de cada escola. Nesse contexto, temos também uma política educacional inclusiva em curso, impregnada de muitos desses ideais

externos. Que confluências e tensões se dão num campo atravessado por linhas-força de um processo de democratização recente, de uma escola ‘que ajuda’ estudantes e famílias (tidos como carentes) e de uma política de Educação Inclusiva?

Convidamos o leitor novamente para que conosco, lembrando de sonhos de crianças, ampliemos nossa escuta cuidadosa. Suspeitamos que a partir de agora a sensação de luta, de conflito, ficará mais evidente. Banhados de lembrança histórica, pedimos atenção a um ruído, um ‘*ronco surdo*’ dessa batalha (FOUCAULT, 2006b), para que não sejamos logrados nas urgências mais aparentes, atentando a inventividade sempre presente. Heckert (2007) lembra que...

[...] é necessário “ouvir os roncões surdos das batalhas”, roncões estes que são índice das lutas e não meramente os resultados das batalhas. Nestes roncões estão as astúcias criadas no viver, as invenções que (re)criam a vida em sua singularidade. A escuta se faz nos interstícios, entre vozes e silêncios, entre forças e formas, exercitá-la é nosso desafio (in)terminável, (im)possível, posto que é nas errâncias dos processos de formação que a escuta se abre como arte, como modo de compartilhamento de experiências (p. 212).

A Escola na vida das crianças: esperança e apostas

Esse era uma de nossos caminhos de pergunta: “– *O que é a escola na vida dessas crianças?*”, perguntávamos aos adultos. Para elas, começávamos com um “– *Como é estudar nessa escola?*”. Por aí fomos percebendo que para compreender como estudar e estar na escola compunham com suas vidas era preciso saber quem eram esses jovens. Como viviam? O que sonhavam? Como sentiam o ‘*espaço-tempo-convívio*’ escolar? Percebemos também as diferenças entre as sensações das crianças sobre a escola e as impressões dos adultos sobre o que seria a escola para elas.

Para Uiara e Caipora a escola de baixo tem mais diversão, uma estrutura melhor.

Pesq. Como é que é a escola pra você?

Uiara. É boa. Melhor que lá em cima. Lá em cima não tem quadra. Não tem... não tem ping-pong. Deixa eu ver mais... não tem rede de vôlei, ali óh.

Uiara. Lá só tem uma sexta só... E joga na praia também, né.

Caipora. E é de tábua [...] Lá dentro tá tudo quebrado. Não, não tem cimento. [Só tem] uma tabela.

Uiara e Caipora lembram-se dos professores quando pergunto o que mais havia de bom. Eles gostam do professor que explica, que muda o jeito de explicar para que eles possam entender melhor o assunto. Essa referência ao 'professor que explica' é lembrada com satisfação em várias entrevistas e conversas informais.

Caipora. Porque quando a gente tem dúvida eles... a gente pede ajuda, eles explicam.

Pesq. Explica como?

Caipora. É... tipo assim, uma conta, se você não sabe, se você pede ajuda a ela, ela vai lá, dá um exemplo no quadro, só que não é da mesma conta.

Uiara. Por exemplo, se ela explicar e você não entender, ela vai e explica de novo.

Pesq. E como que ela explica quando você não entende?

Caipora. Fala...

Pesq. É...

Caipora. Mas aí ela já explica de maneira diferente, explica melhor do que explicou a outra vez.

Estávamos à beira da quadra, o Sol estava forte, mas estávamos à sombra e temperatura era agradável. A escola estava relativamente silenciosa, se comparada aos momentos de recreio, entrada e saída. No entanto, uma zoeira continuada, junto com uma brisa leve. Entendi Caipora e Uiara sobre a explicação que eles gostam e seguimos a entrevista. Interessante também é o que eles mudariam na escola.

Pesq. É. Não tem nada ruim não?

Caipora. Não. Ruim... ruim os alunos... os alunos.

Pesq. Por que?

Caipora. Bate na gente [...] dá cascudo.

Pesq. Aé? Que alunos?

Caipora. Alguns aí.

Pesq. Alguns aí. Eles são maiores, menores, são da escola, fora da escola...

Caipora. São da escola. Só que são maiores.

Pesq. Se vocês fossem mudar alguma coisa na escola, o que vocês mudariam?

Caipora. É... o que que eu mudaria...

Pesq. Mudaria, faria diferente ou inventaria...

Caipora. Aumentaria mais...

Uiara. Aumentaria mais o pátio.

Pesq. Aumentaria mais o que?

Caipora. O pátio.

Pesq. Mais um pátio?

Caipora. Aumentaria.

Pesq. Ah, aumentaria. Hum... por que?

Caipora. O recreio. No recreio fazia igual lá em cima: bate o sinal primeiro dos pequenos, depois bate outro sinal e é dos grandes. Pra os grandes não machucar os pequenos.

Pesq. Hum... Aqui é tudo junto?

Caipora. Tudo junto. A fila fica enorme. A fila fica grandassa.

Pesq. Fila de que?

Caipora. Lá, quando vai almoçar... Aumentaria o pátio, mais uma coisa né... deixa eu ver... É... a garagem de bicicleta lá, aumentaria porque aí tem uns que chegam cedo e coloco uma bicicleta. Tem uns que chegam mais tarde, aí vai colocando uma bicicleta encima da outra, aí quando bate o sinal bicicleta pra gente embora, tudo caído no chão. Tem uns que rouba (?), rouba (?). E tamparia lá quando tivesse chovendo, não molhar as bicicleta e quando... falou ali, quando bate o sinal, nós vão... os grandão que estuda aqui, aí eles vêm e eles sai impurrando um monte de gente.

A afirmação de Guanin para o bairro 'NSC' é direta: “– *Essa escola aqui foi a melhor coisa que aconteceu*”. O que sentem outros educadores? O que dizem as crianças?

A institucionalização do lugar da escola nos levou a compreendê-la como lugar para se estudar e aprender conteúdos. Conquanto a escola seja um lugar onde se aprende, podemos dizer também que ela é muito mais do que isso, tanto no

sentido do que acontece lá, e desde lá, como no sentido do que usualmente chamamos por 'aprender'. Aprender é um processo corporal e social e a escola é um lugar-tempo-convívio em que se aprende muitas coisas além do conteúdo.

[...] muitos vêm aqui pra merendar. Ou pra não ficar na rua. Porque não tem nada o que fazer na rua. Pra evitar de estar/ é(é) fazendo coisas erradas. Porque a gente convive com um ambiente bem *nocivo* aqui no bairro, e a gente tem observado isso no comportamento de crianças *bem* pequenas, às vezes até que já começam na escola com 6 anos. **E eles têm na escola, é(é) às vezes uma área de lazer, às vezes um/um lugar diferente, às vezes um lugar pra extravasar o que eles não conseguem extravasar em casa:** é um colega pra bater, é um adulto que ele pode agredir que não pode revidar, né (CRAHÓ).

A escola é um 'lugar' *diferente*, um lugar que não se tem em casa. Um lugar em que muitos vêm para comer, para não ficar na rua, este um ambiente nocivo. Começa a se evidenciar um aspecto de 'salvação' diante da escola. Sendo um espaço-tempo-convívio em que se pode extravasar, agredir sem ser agredido, a escola parece marcar uma diferença crucial com o espaço doméstico e da rua.

Desde marcação de consultas até campanhas de alimentos são intervenções promovidas pela escola. Para Tupinambá essa é uma mordomia.

E hoje tem muito recurso, a prefeitura também está dando muito recurso. Como profissionais de saúde, né, que tem nas escola: a fono, o assistente social, que antes não tinha. Na minha época mesmo nunca teve isso. É, a escola ajuda muito, essa escola ajuda mesmo/essa escola mesmo ajuda muito com... é quando a gente vê que uma criança tá doente, marcação de consulta, a gente leva pra um especialista. E antes não, não tinha essa mordomia, né, privilégio, né. Os pais hoje só recebem um bilhete dizendo que tem que ir no médico tal dia e tal hora. Ele tem que ter o compromisso de ir, só esse é o compromisso dele. Fora isso a escola ajuda muito. A escola tem merenda, que é uma merenda boa, reforçada.

Escola é também cuidado com as crianças. Uma escola que vem melhorando com o tempo, que oferece comida reforçada, que se preocupa com as necessidades das famílias e crianças carentes.

E, e a gente tem a presença do Conselho Tutelar sempre frequente, então hoje eu posso dizer que as crianças estão bem mais cuidadas, o bairro está bem melhor, a escola cada vez mais está melhorando o que eu pude ajudar, meu trabalho aqui, né, é na secretaria. Mas não é só ficar lá dentro sala, a gente também participa com as crianças, a gente vê as necessidades, as crianças carentes, a gente pode trazer de casa um calçado, uma roupa, como já fizemos também cestas básicas pra ajudar: “- Ó, tem um aluno que tá passando por isso, ele tá com problema de saúde”. A gente já fez campanha aqui pra arrecadar leite, éé, roupas, calçados. A gente também não só ajuda a Educação na escola. Mas também na formação na família, das necessidades das famílias, né (TUPINAMBÁ).

Para essa e outros educadores a escola é tudo, ou quase tudo, na vida desses estudantes. Esse ‘tudo’ será um ‘tudo’ de sobrevivência?

Por que na escola eles têm de tudo. É, o Projeto: eles entram aqui/os alunos da tarde, o horário da entrada é às 12h30, com o projeto eles entram às 10h, muitos não tem café em casa pra tomar, nem almoço. Então, quem estuda de manhã recebe o café e quem estuda à tarde, que entra 10h no projeto, já recebe o almoço. Já vão pra sala, quer dizer, almoçados, e à tarde já tem outra refeição, que a gente chama o jantar deles, que é um pouco cedo mas é o jantar. Então eles vão pra casa com duas refeições e muitos não tem às vezes uma alimentação boa, como é oferecido aqui uma alimentação forte. Então, pra eles a escola ajuda muito que a gente tem muita campanha de higienização, de alimentação, de vestuário, de saúde, então...

Combinada com os chamados ‘projetos’ e ‘campanhas’, algumas crianças chegam a receber três refeições na escola. A verba dos projetos vem da prefeitura e são efetivados pelos profissionais. Já a campanha é iniciativa única dos trabalhadores, que utilizam recursos existentes, fazem arrecadação e convidam outros profissionais da prefeitura.

Nós realizamos esse ano a campanha, trouxemos um médico, agente de saúde, [...] as crianças foram consultadas pelo médico, o médico avaliou, as agentes de saúde participaram, nós funcionários participamos com higienização na cabeça das crianças, com vestuários, com banho, lavamos cabelo, penteamos, cortamos unha; então as crianças hoje na escola, elas estão tomando café, almoçando e jantando, 3 refeições. Então, eu acho que a escola na vida das crianças, é tudo! Porque nem todos

têm em casa o que têm na escola [...] as três refeições quem está recebendo são os alunos do projeto, que entram no projeto [...] pega cedo e vai até às 17h. Mas as outras recebem, no caso da manhã, recebem duas, que é o café e o almoço. Às da tarde, que entram às 12h30, recebem só o jantar [...] E o projeto recebe as três. O café, o almoço e o jantar (TUPINAMBÁ).

Já para Oiana, educadora há quase 10 anos e em torno de 4 trabalhando na região, a escola é uma fuga. Uma fuga para a real situação que esses jovens vivem. Para ele a vida na escola é totalmente diferente da vida na família e no bairro.

Eu acredito, pelo o que a gente consegue enxergar, eu acho que é mais uma fuga da real da situação que eles vivem, porque 90%, se não for 100% essas crianças tem uma realidade muito triste. Então **eles vivem no meio de violência**, tanto na rua como no lar...a realidade deles é complicado. Então eu acredito que a escola é como se fosse uma fuga. **Aqui eles se realizam, aqui eles se alimentam bem, aqui eles brincam, aqui eles tem momentos de alegria. Coisas que na sua casa com certeza não tem. Então violência, pai batendo, é prostituição, então a realidade que eles vivem lá é totalmente diferente da que eles vivem aqui.** Então aqui é como se fosse um escape pra eles. Então é isso que a gente tem observado. Pra eles a escola é como se fosse um paraíso, entre aspas, né, é assim que eles se sentem (OIANA).

O aspecto da 'escola que ajuda', toma aqui uma dimensão de escola-paraíso, um oásis em meio ao deserto de violência e degenerância. Há a percepção de um contraste entre dois mundos bem distintos. Compreendemos que a presença e a prática de alguns educadores compõem esse 'paraíso' entre aspas, 'entre muros'⁹³, pois muitas vezes a atenção e a alegria presentes no abraço, no sorriso e na brincadeira amiga são mesmo refúgio para situações difíceis vividas 'lá fora'. Compreendemos também que isso ocupe os professores e que não seja fácil lidar com essas situações. No entanto, embora exista violência, a vida dessas crianças não é só isso! Estamos atentos para os riscos de uma 'pedagogia do carinho'?

⁹³ Os vínculos *atravessam* os muros, vão com meninos e meninas para suas casas. Assim como a vida invade as formatações mais 'estanques' da escola, os encontros neste campo atravessam as vidas nas famílias, nos bairros, nas vidas por Santa Cruz e redondezas.

Esta, além de oferecer carinho, que é essencial para todo processo de aprendizado, tende a oferecer, além disso, apenas o básico.

Caminhemos mais nessa tessitura delicada. A tendência em evidenciar dimensões visíveis e não-históricas da pobreza⁹⁴, junto a uma ‘Pedagogia do Carinho’, efetivada numa ‘escola que ajuda’, não tende a gerar um tempo-convívio no ensino-aprendizagem com poucas brechas para a invenção dos próprios problemas (BERGSON, 2005)? Isso restringe o pensamento para apenas responder a problemas já prontos e dificulta intervenções emancipatórias⁹⁵.

Oiana e Rosa dos Ventos, quando perguntados se conheciam a vida dos alunos, mantém a tendência para um consenso em afirmar a vida difícil que a maioria dos estudantes leva, referida em perspectiva complementar com um auxílio carinhoso.

A grande maioria eu conheço um por um... Assim alguns mais outros menos [...] Olha, é as condições... da maioria, né? da grande maioria, principalmente os de Nova Santa Cruz, é a história de cada um ali não é muito fácil não. É história de violência em casa, né, alcoolismo, até drog. Então são histórias bem pesadas, até a questão física mesmo, moradia precária, então é nesse ponto aí, nesse sentido assim bem difícil (ROSA DOS VENTOS).

[...] porque tem casos que/aqui a gente tem que primeiro adquirir [...] a confiança deles, né. Eles têm que confiar na gente, a gente tem que demonstrar pra ajudá-los, que **a gente tá aqui como um auxílio**. Porque muitos deles em casa não são respeitados, não recebem carinho. [...] Então o amor que eles deveriam ter em casa, ou o respeito, a dignidade, muitas vezes não têm e a gente tenta... né. A gente tenta passar, a gente tenta fazer, a gente não consegue substituir pai e mãe [...] Então, a vida desses meninos realmente/ muitos passam fome, vêm aqui/ muitos já falaram que vêm aqui só pra comer. Isso marca a gente demais, então **a gente**

⁹⁴ Do tipo “– A pobreza é do pobre, que não estudou, é inevitável e ligada à violência e a escola não tem nada com isso”.

⁹⁵ Lembremos que para nós ‘emancipação’ se refere à abertura constitutiva da vida, sua intensidade e potencialidade de novidade ininterrupta, a um processo coletivo de criar novas condições de vida, seja um modo de pensar, sejam novas condições de rede comunitária. Nesse sentido, trata-se não de uma emancipação individualizada – de uma ou mais pessoas se emanciparem por si mesmas – mas, sim, de aberturas para a criação de si mesmo e do outro, escapando às modelizações (de aluno pobre; de educação). A Educação, assim como a pobreza e a idéia de fracasso escolar são forjados ‘traço a traço’ na duração do tempo-tendência.

trabalha mesmo com amor, porque a condição deles é muito precária, emocionalmente, materialmente. E a gente trabalha realmente com o coração (OIANA).

A tendência para tecer uma correlação quase exclusiva entre pobreza e violência/precariedade, é 'complementada' também, por assim dizer, pela noção de que tais condições são 'deles', dos pobres. Tende à invisibilidade a noção segundo a qual tais condições sejam uma construção social, uma produção da qual a escola está inclusa e também produz.

Temos aqui o maior respeito pelas falas que evidenciam a importância do carinho, bem como pelas dificuldades de lidar com dramas familiares muitas vezes dolorosos. De fato, nenhum aprendizado se efetua sem produção de um vínculo afetivo. Isso nos parece indiscutível. Atentamos aqui, no entanto, para a produção de uma 'escola piedosa' em que o carinho por vezes vem em primeiro lugar para não se colocar quase mais nada, por não se acreditar, muitas das vezes, que pouco é possível para eles. Entendemos este amor e esta preocupação que Oiana, Rosa dos Ventos e outros educadores têm com a vida desses meninos. Há aí, no entanto, desconfortavelmente, um fio-de-navalha que precisa ser debatido! Não para julgar esse ou aquele discurso e sim para falar desse lugar de gestão da pobreza que a escola brasileira também tem ocupado, campo no qual a prática do educador se faz.

Expandindo nossas análises para este lugar que a escola dos pobres toma hoje, nos encontramos com Martins (1999) e Heckert (2000), cujas análises da Educação no contemporâneo nos lembram do processo de inclusão diferencial promovida pelo Capital (HARDT; NEGRI, 2005). Martins (1999) evidencia que a educação formalizada e os professores se encontram atualmente

[...] no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pela globalização da economia, da política e da cultura. A ênfase nos quatro pilares que, segundo essa ótica, impulsionariam o Brasil rumo à conquista da competitividade internacional, pode ser resumida na seguinte pauta: prioridade de investimentos no ensino básico, na tecnologia, na capacitação docente e na (re) qualificação da mão-de-obra (MARTINS, 1999: p. 75).

Porque a precariedade e violência (ainda que presumida) ganha visibilidade aos olhos dos educadores? Porque ganha visibilidade uma ‘pedagogia do carinho’? Porque reunindo tais ênfases a escola se torna um refúgio? Será que é porque somos atravessados na Educação por discursos internacionais que enfatizam exatamente mudanças comportamentais, atitudinais e valorativas como promessas de transformação social? Atentemos para os efeitos de uma **política do conhecimento** como eixo das reformas educacionais pelo mundo, as quais o Brasil acaba seguindo.

É nesse sentido que é preciso estar atento aos discursos, Leis, teorias e frases ‘emblemáticas’ no campo da Educação,⁹⁶ pois este é desejado ‘nervosamente’ pelo mercado, que procura modular esse campo de revoluções diárias e potenciais. Ainda segundo Martins (1999), as atuais reformas educacionais só podem ser compreendidas desde essa perspectiva múltipla e contraditória. O que seria uma **semelhança nas diretrizes teórico-metodológicas** presentes na introdução ou na justificativa dos documentos oficiais

[...] estabelecendo a centralidade do conhecimento, a necessidade de compreensão mútua e do exercício da tolerância entre os povos para que as sociedades conquistem um processo de desenvolvimento econômico-social harmonioso – expressa, na realidade, **um fluxo de informações, conhecimento e transferência de tecnologia na área educacional**, vincunlando a possibilidade de algum financiamento ao cumprimento de uma pauta (MARTINS, 1999: p. 93 – grifos nossos)

Martins (1999) nos mostra que a ‘semelhança’ entre as diretrizes teórico-metodológicas em torno de uma ‘política de conhecimento’ integra um ‘modelo mental de transferência de tecnologias’ entre os países do Norte e do Sul. Tal modelo precisa de um ‘conhecimento’ básico para ser escoado: uma *política de*

⁹⁶ Em qualquer campo de estudo costuma ser valioso perscrutar sutilezas, ‘fios-de-navalha’ e confrontos com o viver cotidiano, tendo por senso a potência do vivo, pois toda teoria é teoria-prática e é ação, já dizia Foucault (2006), é um ‘sistema regional de lutas’ e, portanto, comporta uma produção de condições ‘concretas’ de vida de pessoas e comunidades.

*conhecimento*⁹⁷. Essa ‘semelhança’ e o ‘modelo mental’ nos lembram a ‘hegemonia discursiva’ nas produções oficiais em educação inclusiva (GARCIA, 2007, 2008; PRIETO, 2008), bem como a “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE **apud** GARCIA, 2008). Como o discurso/campo da inclusiva educacional brasileira integra esse megadispositivo de mercado?

Conquanto seja essa uma análise que ‘amarre’ questões internacionais de ajustes (sempre conflituosos) das políticas públicas de educação dos países aos interesses do mercado, essa ‘batalha’ não acontece lá, distante de nós. Ela está nos currículos, nos conteúdos a serem cumpridos, no tempo que os educadores têm (ou não) para discuti-los, nos vínculos temporários eternizados pela falta de concursos e/ou na não convocação dos aprovados, nas condições salariais que ‘pedem’ mais de uma jornada, nas teorias educacionais ‘da moda’, no sistema de avaliação e nas relações que todo esse conjunto gera.

Numa *geração* global-local de uma ‘política do conhecimento’, os **conflitos de chãos-de-escola** tendem a ser percebidos ‘fora’ de uma perspectiva histórica da educação pública oferecida à população de baixa renda. Nesse esquecimento, tais *manifestações sociais* tendem a ser pessoalizadas e a ser vistas como ‘problemas de aprendizagem’, ‘desinteresse do aluno’, ‘desestrutura da família’, ‘pedagogia equivocada do professor’, ‘fracasso escolar’, como algo ruim a ser corrigido. Nessa tendência explicativa individualizante, a instituição Educação foca o alunado.

Os princípios internacionais de uma educação generalizada e serializada, com ênfase em mudanças atitudinais, são recusadas por alguns estudantes e, é claro, toleradas por tantos outros que ‘ficam na média’ e ‘aprendem’ tais conteúdos

⁹⁷ Quanto mais uma rede regional/local estiver formalizada num campo de conhecimentos melhor será esse escoamento. Não será esse o motivo da insistência dos governos e empresas para que se invista em escolaridade básica e em capacitação permanente da mão-de-obra para lidar com novas tecnologias? Martins (1999) acha que sim e lembra que, nesse processo, um determinado conhecimento surge como *política geral de verdade* (FOUCAULT, 2006a) e fundamenta essas políticas educacionais reformistas, exigindo análise profunda de suas várias dimensões. “*Erigido como eixo central das políticas em curso, está inserido no paradigma da modernidade, onde ciência, tecnologia e perícia têm um papel fundamental no seqüestro da experiência*” (GIDDENS **apud** MARTINS, 1999: p. 95).

porque é instituído que na escola se aprende isso. A recorrente fala ‘- *Muitos gostam da escola, mas não gostam de estudar*’ parece expressar essa situação.

Não estaria no encontro entre essa serialização educacional ‘comportamental’ de conteúdo ‘basista-prático’ – pretendida pelos organismos internacionais – um campo profícuo para um conjunto retroalimentador do tipo “**pedagogia do carinho** – (apoiada numa ênfase piedosa na) **vida pobre/violenta/carente dos estudantes** – (tendo em vista uma silenciosa) ‘**certeza**’ de que eles não vão ‘**chegar lá**’ – (apaziguada numa conclusão de) **ensinar ‘para a vida’**”? Será que aspectos de uma ‘pedagogia do carinho’ tomariam espaço nas falas-tempos na escola pelo fato de os conteúdos movimentados na rede municipal de Aracruz não facultarem a transformação social do público que dela utiliza?

Sendo a pobreza produzida e reproduzida nas teias do pensamento acadêmico-científico-empresarial hegemônico (de produtividade, eficiência e exploração do trabalho) e das práticas habituais de distribuição de renda (e informação), perguntemos: o que se produz socialmente a curto, médio e longo prazos ao se manter tais padrões usuais de pensamento como referências das matérias escolares básicas? Não seria o currículo comum de matemática, português, história, geografia... um conjunto que destoa das realidades/necessidades dos estudantes a ponto de ‘empurrar’ a escola para uma ênfase na socialização? Teríamos aí uma compensação afetiva apaziguadora para um vácuo informativo-combativo deixado (e negado) oficial e sistematicamente pela escolarização?

Segundo Abaporu⁹⁸...

A escola é uma máquina a serviço das classes dominantes [...]
Tento despertar nos alunos a rebeldia, ser um rebelde, um

⁹⁸ Considerado o quadro mais importante já produzido no Brasil, Tarsila pinta ‘Abaporu’ em 1928 para presentear o escritor Oswald de Andrade pelo seu aniversário, seu marido na época. Ao ver a tela, Oswald chama o também escritor, seu amigo Raul Bopp. Viram algo de excepcional no quadro. Tarsila lembrou-se de seu dicionário tupi-guarani e batizaram o quadro como Abaporu (o homem que come). Daí Oswald teria escrito o ‘Manifesto Antropófago’, disparador do Movimento Antropofágico, com a intenção de “deglutir” a cultura europeia e transformá-la em algo bem brasileiro (AMARAL, 2009).

inconformado. O que que mudou em nossa sociedade? Não mudou! Mudaram algumas coisas, mas a essência não mudou: reproduzir elementos que sejam doutrinados.

Essa fala de contraponto, que destoa de uma perspectiva do carinho, surge quando pergunto qual seria a função da escola. Sobre os efeitos da escola na vida dos estudantes Abaporu evidencia a importância de se provocar o aluno e de se trabalhar o coletivo.

Não há retorno nesse sentido provocador que eu espero. Há mudança de atitude, mas o efeito não sei. Um dia disse a um aluno: “- *Se você continuar assim, você vai ser exatamente o que a sociedade quer, você vai até mudar de nome, vai ser massa*”. Aí ele mudou, na *minha* aula... os outros professores não fazem isso. dizem que ele é desinteressado [...] [Os alunos] Gostam da *relação*. O coletivo, o basquete... É o coletivo! Passar do coletivo para o individual. A grande sacada seria essa, do coletivo para o individual. O basquete faz sucesso porque trabalha o coletivo.

Carajá considera o valor social da escola, o valor das vinculações afetivas. Assim como Oiana, Carajá fala das afetações que circulam no ambiente escolar por ali no teatro, no basquete, no namoro... Para ela a escola para esses jovens...

É tudo. Eles vêm para a escola. Eles vêm para a escola. Às vezes não vêm para estudar. Mas é importante, socialmente para esses meninos. Eles precisam disso. Tá ali, trocando idéia. Nem que/ ”- Vai estudar” Diz: “- Ah, não estou afim de estudar”, mas vai, “- Ah, vai ter um teatrinho, vai ter um negócio diferente, vai ter um basquete que eu gosto”. “- Ah, tenho que ver minha namoradinha que tá lá”. Então, socialmente... é onde eles se situam, porque às vezes não tem esse ponto, né, pra se situar dentro de casa. Mas na escola eles encontram um eixo... (CARAJÁ)

A maioria das entrevistas era povoada por pessoas transitando, barulhos do recreio, momentos de espera até que se pudesse falar mais à vontade. Na maioria das situações da escola era perceptível o respeito que as pessoas tinham em proporcionar um momento ‘reservado’ para essa conversa, cuidado que se ampliou no decorrer das entrevistas.

A entrevista com Carajá se deu nesse movimento. Entre saídas e entradas na sala dos professores, a conversa acompanhava esse ‘balanço’ de privacidade, imprimindo diferentes intensidades. Tal movimento talvez seja similar ao que esse e outros educadores vivem, estando a cada ano numa comunidade diferente e tendo passado já por várias escolas...

Eu não posso falar o que é essa escola... na minha vida. Mas eu posso dizer, o que é a escola na minha vida. **Porque como contratada, cada ano eu tô numa comunidade diferente.** [...] todo ano que eu vou, que eu pego as aulas, eu [...] já fiquei em escolas que tem uma infra-estrutura melhor. Mas cada vez que passa eu estou pegando comunidades mais carentes. E essa aqui é uma das mais carentes que eu trabalho [...] **ano que vem eu não sei se vou estar aqui e posso estar em outra.** Então a escola, nas escolas pelas quais eu passo em minha vida, né. Eu passo em várias escolas, consigo ver várias realidades, né. E cada dia que passa eu passo em escolas com alunos mais carentes, nesse sentido mesmo, humanitário.

Essa vinculação temporária que muitos profissionais precisam fazer é fator importante de análise; toca na saúde do trabalhador e nas vinculações possíveis que se criam (e não se criam) com os alunos e as questões da região. Heckert (2000) nos lembra dos múltiplos entrelaçamentos que configuram os processos educacionais, atentando para a ‘diluição’ da escola nos processos de regulação do mercado, entre as quais a precarização do trabalho do educador é um sintoma. Como criar vínculos mudando tanto de escola? E as possibilidades de um trabalho que construa alguma permanência e promova intervenções não-individualizantes que facultem transformações sociais na região?⁹⁹

Carajá, Tupinambá, Crahó, Ararigbóia, as ênfases nas faltas reais e supostas da pobreza, a evidência de uma pedagogia do carinho, a sensação-certeza de que esses alunos ‘*não vão chegar lá*’ são presenças, impressões e discursos configurados em **processos sociais**. Nessa treliça viva, tendemos a pessoalizar. No entanto, apesar de se ‘encarnarem’ em falas e histórias pessoais, são

⁹⁹ Consideramos que essas transformações demandam tempo, continuidade, debate, errância. Com essas vinculações temporárias no conjunto da educação institucionalizada o discurso da carência (dos alunos, de suas famílias, do bairro...) se perpetua.

tramadas socialmente, desde as políticas educacionais governamentais, até as normas e condições de trabalho que chegam aos educadores, passando pelas produções híbridas de agências ‘silenciosas’, tudo isso ao mesmo tempo agora: nós não vemos, mas o BIRD, o FMI,¹⁰⁰ a ARCEL, assistem as aulas pelas escolas do município. Estão lá nas salas e corredores ruidosos! Estão no ‘ronco surdo da batalha’.

Sem a história, caímos reféns da urgência e às vezes do desespero de resolver. O que salta aos olhos acaba sendo a pobreza, o desemprego, o problema ‘da’ família tal... **Uma ênfase nas diferentes condições de escassez** misturadas com violência, alcoolismo e outras circunstâncias tidas como ruins em si mesmas, com jeito de *irremediáveis* e *próprias* de uma população (carente).

Carente no sentido monetário mesmo. Daí com tudo isso você já pega o emocional, né, onde, é, situação de risco das crianças. Você pode **numa escola particular** pegar um menino muito carente, uma situação de risco, também, dentro de casa, pode estar numa família rica, mas que o pai usa droga ou é alcoólatra, mas **é uma coisa mais velada, mais escondidinha, né**. É, às vezes você vai notar isso na criança depois de muito, muito tempo. **Aqui não, é uma coisa que você sabe que a mãe é prostituta, que o pai é alcoólatra ou vende droga, ou a mãe apanha todo dia, ou não tem mãe, é criada pelo tio, pela avó, pelo avô**. Você vê a menininha sem blusa: “- *Que que é, você não está com frio não. Porque não põe a blusa?*”, “-*Ah, não tenho*”... Então é situação de pobreza mesmo... nesse sentido (CARAJÁ).

O bairro de Nova Santa Cruz e os alunos que moram lá, sempre estiveram nas discussões nas escolas: as supostas periculosidades do bairro, a ‘desestrutura’ das famílias, a ‘falta de perspectiva’ e o ‘mal’ comportamento dos alunos que vêm de lá.

É porque lá em cima [NSC] se você for ver, o que tem lá em cima como **moderador** dessa energia toda que tem lá em cima? Não tem, não tem. Ela tá lá ... milhões e milhões de voltz, projetos: não, escolhinha: não. Então aonde que essa energia ela vai

¹⁰⁰ Fundo Monetário Internacional.

começar, **aonde que o (?) ele vai começar a ver que o mundo não é só aquele ranger de dentes lá em cima, né.** É fazer cara feia, mas é muito pequena. Você bota 5 pessoas, 10 pessoas num cômodo na comunidade grande, né. Então abraça muito pouco né, então esse ranger de dentes acontece a todo tempo, toda hora, um olhando pra cara do outro. Ah, briga de espaço natural ali [...] Mesmo assim se a gente for conceituar isso, é pequeno, é pequeno essa agressividade ainda, é pequena de intensidade. Eu acho que ainda é pequena. Outra coisa que de repente eu acho que pode ainda servir de parâmetro é outra coisa. Você não conheceu a cara de Nova Santa Cruz no passado (ARARIGBÓIA).

Ararigbóia reafirma essa noção da escola como refúgio, como referência, que vem sendo a tônica dos discursos até aqui, de maneira similar aos apontamentos de Tupinambá, Crahó, Oiana e Carajá. Mais adiante, Ararigbóia refere a escola como um 'pára-raio' do que ele nomeou de 'ranger de dentes'.

Há situações de vida difíceis e as escolas são de fato uma referência muito forte. Não raro, para algumas crianças, a escola é 'a' referência (de saúde, de carinho, de conversa, de tratamento um com o outro). No entanto, sentimos que as crianças entrevistadas, bem como em conversas informais, dizem gostar da vida em Nova Santa Cruz e em outros bairros.

Há alguns projetos que atendem a algumas crianças, como nos aponta Tupinambá. Um diferencial significativo que acontece na 'escola de baixo' é a escola de basquete, que atende em torno de 80 crianças e jovens. O basquete é um atrator poderoso na comunidade. Tive a oportunidade de acompanhar diversos treinamentos, que ocorriam após as aulas vespertinas. O clima de coletividade é contagiante e conta inclusive com a presença de ex-alunos, configurando também um espaço de (re)encontro de moradores de várias regiões. Interessante observar uma articulação entre participar do 'mundo basquete'¹⁰¹ e o

¹⁰¹ A escola de basquete não se refere apenas ao treinamento do esporte. Estudantes participam de campeonatos e viajam juntos, tendo conseguido boas colocações nas competições, ganhando inclusive de escolas particulares muito conhecidas no Espírito Santo, as quais contam com toda uma estrutura de apoio. Os efeitos deste trabalho têm chamando atenção da SEMED e de outras Secretarias do Município. Alguns alunos vão jogar na capital do Estado, conseguindo bolsas nas mesmas escolas particulares que outrora venceram como 'adversários'. O dispositivo-basquete tem trazido novidades benéficas na vida de meninos e meninas. E do ponto de vista da grande maquinação social? O que se repete e o que se inova, quando um menino que sempre estudou em escola pública desponta no esporte e é 'levado' para jogar numa escola particular?

desempenho/comportamento na escola. O atrativo 'basquete' é utilizado como fator de 'negociação', condicionando a participação nas atividades a uma boa conduta e empenho do aluno nas outras matérias.

[...] um pouco até de disciplina, na ordem natural das coisas [...] o que se aprendeu, mas eu achei interessante hoje, ontem, um aluno procurou uma diretora. “- *Diretora eu quero trocar de horário*”. “*Ah por quê?*”. “*Não porque eu to sentindo que naquela turma eu to fazendo muita bagunça*” [...] o que que levou um aluno a fazer um negócio desse? [...] Mas é até interessante, né. Uma mudança de conduta. Onde já se passou um negócio desse? Onde você viu um aspecto desse? Um aluno chegar e “- *Oh, preciso mudar de turma, porque essa turma eu to agindo assim, assim e assado*.” Será que ele tá se achando na alça de mira? (ARARIGBÓIA)

Percebemos aí vínculos de amizade e aposta! Além do próprio *movimento* de outras composições de presente/futuro, que pulsam *biopotência*, vemos aí uma ‘mira’ interessante, pois parece se ocupar com desejos de que ‘o menino se dê bem’, seja feliz e continue compondo com os colegas. Importa pontuar, entretanto, que essa inclusiva (social) da escola pelo basquete pode tender para manter intacta a lógica de competitividade e desempenho, hoje hegemônica e geradora de grandes desigualdades sociais.

Percebemos também que as forças de vida e vinculações de confiança, apostas e rebeldias, continuamente emergentes e circulantes no calor perceptível e sutil nos encontros nas escolas, produzem vida-invenção o tempo todo, biopotência atual e virtual, sempre prenhe de outras revoluções em todo lugar e em lugar nenhum, em todos e em qualquer um...

Entrevistas e depoimentos de moradores indicam cortes na ‘tendência de manutenção’ efetivados pela própria administração municipal.¹⁰² Essa novidade se desdobrará na política educacional? Como faremos daqui em diante? A

Como um dispositivo escola-basquete-comunidade pode tender *também* para efeitos mais coletivos a médio e longo prazos?

¹⁰² Como mencionamos acima (p.112), houve uma alternância por quase 35 anos das famílias ‘Musso’ e ‘Bitti’ frente à prefeitura (GURGEL; BORGNETH, 2007: p. 43), num ‘entra e sai’ que deixou as comunidades desamparadas (XAVANTE).

novidade administrativa será aproveitada também para desvirtuar uma viciosidade histórica de uma Educação Colonizadora? Como? Como cada educador, desde seu território de lutas entra nessa batalha?

Por tudo dito até aqui, podemos afirmar que os *fiões* da boa prática da solidariedade escola-comunidade, também podem 'prejudicar', se pensarmos em rede e em prazos médios e longos. A noção de público, de comum, de administração pública (de fato para o público) é recente em Aracruz e nos importa aqui dar visibilidade a esses vieses delicados das solidariedades Escola-Comunidade, discussão que já acontece entre educadores e alunos. O que estamos fazendo desse lugar de educador nesta região? E de morador? O que há de tutelar e de transformador?

A escola não é mesmo um lugar 'apenas' de transmissão de conteúdos. Conversando com as crianças percebemos que o importante para elas é a amizade, os vínculos, a diversão.

- E como é que é estudar aqui? Como é para você a escola?
- Ah é bom...
- É bom?
- É bom... tem muita amizade
- Mais o que é bom aqui?
- Ah... jogar **bobinho**, só isso (ROUCO, 5º ano, 12 anos).

Há também um sentimento de futuro que aparece meio 'desavisado' e leve em meio a conversa. Uma projeção no futuro das coisas que se aprendem hoje, algo que será útil mais adiante. Algo, um conhecimento, o conhecimento, sem o qual não se 'tem nada'. O 'Quinteto Fantástico', em meio às suas brincadeiras, fala de como é estudar na escola.

É muito agradável... (risos e falas paralelas das crianças)... porque aqui a gente aprende muita coisa, se eu não tivesse aqui eu ia virar burro. Ia porque eu não ia estudar e não ia saber nada...

Eu acho muito agradável porque aqui nós temos a biblioteca onde podemos encontrar vários tipos de livros e para aqueles que gostam de ler é bem agradável mesmo. É isso...

Eu acho bom a gente estudar na escola porque... a gente aprende muitas coisas, pra usar no futuro... pra nossa... pra nós mesmos... e também tem... várias informações nos livros... é... poesia... é... histórias e da informática... que a gente vê as coisas no computador... as paradas que a gente não entende... (QUINTETO FANTÁSTICO, alunos do 6º ano, 11 a 13 anos)

Escola aqui é espaço-tempo-convívio de alegria e bagunça. A maioria das entrevistas com os estudantes se fez em meio a brincadeiras, risos, gargalhadas e conversas paralelas. É bom estudar na escola por causa da biblioteca, porque se aprende coisas (para o futuro), informações, poesia, história, informática, *‘coisas no computador’*, *‘paradas que a gente não entende’*. Vislumbramos de relance nessas falas, misturas de ventos de *‘transferência de tecnologia’* e de produções de outras redes.

A gravidade nas falas dos educadores sobre o que seria a escola na vida das crianças, parece desvanecer nas falas dos jovens.

A escola também é lugar de mudanças profundas, é lugar-movimento em que algumas condições de vida não cabem, passam a não caber. Em meio a tantas condições diversas (e adversas) de vida, a escola compõe; encontros, desencontros, suspensões, expulsões...

Pesq. Teco, é... você hoje tá estudando?

Teco. Não.

Pesq. Por quê?

Teco. Fui suspenso.

Pesq. Você foi suspenso? Por quê?

Teco. Porque a professora falou que eu mandei ela tomar no [...] (risos)

Pesq. E você mandou mesmo?

Teco. Ela entendeu errado.

Pesq. Ela entendeu errado? E que que você falou pra ela na verdade?

Teco. Tomar no seus zói...

Pesq. Você mandou ela tomar nos zóios, e entendeu que era tomar no [...]

Teco. Isso. Aí eu fui suspenso três dias, mas nunca mais fui na escola.

Pesq. Então você não foi expulso, você foi suspenso. Aí você não voltou por quê?

Teco. Por causa da professora lá da escola. Ai depois que eu saí meus colega pediu pra eu voltar, mas eu vou voltar pra reprovar!?

Pesq. Você acha que você ia reprovar?

Teco. Ham ham.

Pesq. Por que?

Teco. Por causa de muita bagunça.

Pesq. Você fazia muita bagunça?

Teco. Humhum.

A bagunça por si não queria dizer que Teco (15 anos) não gostasse da escola. Ele gostava da escola e mais uma vez a amizade surge como uma das lembranças boas, uma 'coisa' da qual ele sentia saudade.

Pesq. Você fazia muita bagunça?

Teco. Humhum.

Pesq. E como que era, como que era estudar lá?

Teco. Era bom.

Pesq. Era bom? Por quê?

Teco. A gente tinha muitos colegas.

Pesq. Por causa dos colegas? Que que tem de bom com os colegas?

Teco. Porque eles ajuda a gente, ajuda a gente na tarefa, a gente ajuda eles.

Pesq. Um ajudava o outro?

Teco. É.

Pesq. E você não pensou nisso assim, que você ia ficar sem ele, sem a amizade deles se você não fosse na escola?

Teco. Pensei.

Pesq. Mas mesmo assim você não voltou?

Teco. Mesmo assim eu não voltei.

Ir á escola é muito mais que aprender conteúdos e, em alguns casos, tem pouco a ver com isso; a ajuda de um colega para com o outro é lembrada nessas e noutras entrevistas. Jovens filhos de famílias de baixa renda costumam trabalhar para ajudar no sustento da casa.

Muitas falas de educadores apontam que muitos deles vão à escola para merendar. No caso desse aluno, a merenda não foi nem mencionada na entrevista. Durante a conversa, Teco pede um pedaço de galinha magra que um amigo trazia nas mãos. Fora isso, os vi tomar café preto...

Pesq. E como é que tá hoje, como é que tá hoje assim. O que que você faz hoje?

Teco. Ajudo a descarregar barco, ixi um monte de coisa.

Pesq. Você trabalha descarregando barcos. Como é que é esse trabalho? Me conta um pouco por favor.

Teco. Eu vou lá pra baixo quando tem barco pra descarregar, ajudo eis. As vezes ajudo um, dois, três barcos, pego meu peixe trago pra casa, tem vez que eu vendo lá embaixo mesmo. Aí eu trago o dinheiro pra casa, compro as coisas.

Pesq. E você gosta desse trabalho?

Teco. Gosto.

Pesq. Então você recebe com peixe e também recebe uma grana

Teco. Humhum.

Pesq. E dá mais ou menos quanto por mês assim, ou por semana?

Teco. Tem vez que dá mais de R\$50,00.

Pesq. Por mês ou por semana?

Teco. Por mês deve dá um cento e pouco.

O fato de haver comida na escola parece não ter sido suficiente para que ele e seu amigo Tico continuassem a freqüentar as aulas. Algo talvez similar com que o fazia morar naquela casa, em cujo quintal estávamos conversando. Ao entrevistar a senhora dona da casa (mãe de Tico) ela afirma não saber porque Teco resolveu morar com eles, mas ele *'quis porque quis'* morar ali: *' – Come fubá com água, mas come com a gente aqui!'* Há muitos motivos e sentimentos atravessando uma vida, há muitas vidas e motivos atravessando um jovem 'bagunceiro' que 'manda' um educador *'tomar nos zói'*, uma rede de condições que atravessa aluno, educador, escola e que cria esses desencontros, fazendo-os parecer pessoais.

O desinteresse de Tico, Teco e outros estudantes diante dos conteúdos da escola intriga muitos educadores. Se entendermos o desinteresse como 'recusa' dessa política de conhecimento que não lhes interessa mesmo e também como

afirmação (de outros modos), vamos perceber as inquietações de Ticos, Tecos e tantos outros 'Davís' como *analísadores* dessa grande maquinação humanotecnológica que aqui parcamente vislumbramos e pretendemos intervir quais vírus. Outro sintoma dessa recusa vital surge também inquietando educadores que não sabem o que fazer diante das negativas de meninos e meninas para o que escola e educadores oferecem com tanto carinho e dedicação. Junto com o Cântico Negro de José Régio alguns alunos e professores sussurram para as políticas educacionais oficiais...

Não sei por onde vou,
 Não sei para onde vou
 Sei que não vou por aí!

Não expressam essa inquietação e recusa necessariamente de uma forma elaborada ou educada. Muitas vezes a educação é a medida da doutrinação. Algumas vezes os alunos 'apenas' afirmam outras coisas, elaboradamente e educadamente, outras, talvez mais comuns porque mais visíveis, *deseducadamente* debocham, rejeitam, atacam, vão embora. A escuta cuidadosa é fundamental tanto numa situação como em outra. Há alunos, muitos deles, que vão à escola, gostam de lá, mas não gostam de estudar; utilizam aquele espaço, público, como lhes agrada. É sutil perceber nisso tudo uma batalha continuada, perceber produção (de modos de viver) e não falta (de educação, interesse...) e perceber embates entre movimentos de cooptação e de recusa, ambos misturados nas relações e em nós.

São sutis as fronteiras entre uma educação-respeito e uma educação-doutrinação.

É sutil também perceber que Tico e Teco simplesmente foram! Abriram mão da merenda, da amizade, do convívio, abriram mão da **escola que gostam**, pois não gostam de toda a escola, de tudo que ela oferece. Esta escola também é saudade, é desejo de retorno para esse espaço-tempo-convívio, planos para 2009. As pessoas em que o aluno encontra acolhimento também ficam em sua lembrança.

Pesq. Você pensa em voltar pra escola?
 Teco. Humhum.
 Pesq. E você pensa em fazer isso quando?
 Teco. Só no...só no 2009.
 Pesq. Ano que vem?
 Teco. É...se Deus quiser.
 Pesq. E você tá afim de voltar?
 Teco. Tô.
 Pesq. Quando você pensa na escola do que você tem saudade?
 Teco. Dos meus colegas, professora.
 Pesq. Das professoras?
 Teco. É...
 Pesq. E da professora que você mandou tomar nos olhos e ela entendeu que era... tem saudades dela também?
 Teco. Mais ou menos.
 Pesq. E dos professores que você gostava...mais o que que você gostava além dos seus colegas? Você falou que tem saudade dos professores, então você gostava de alguns?
 Teco. Gostava da 'L;' Só lembro o nome de uma véia... 'M', 'T' [...]'A'... [...] É...uma baixinha...como que é o nome dela? [...] A 'R', Dona 'E'... todas as cozinheiras lá.
 Pesq. As cozinheiras você gostava. E o que que você gostava nelas?
 Teco. Cara que elas tinha muita educação com a gente... todas as coisas que a gente fazia elas corrigia a gente.
 Pesq. E da educadora 'L' o que que você gostava nela?
 Teco. Quando a gente táva fazendo desenho, de vez em quando ela levava a gente pra assistir um vídeo, ou deixava nós ficar desenhando, ou levava nós pra jogar bola (Teco, 15 anos).

Nesse momento da entrevista lembrei do primeiro encontro com esse jovem. Cheguei a ele pela primeira vez depois de ouvir breves 'currículos' **sobre** ele, **sobre** seu desinteresse, seu silêncio 'mal educado' e atos pregressos de violência. Era um dos nomes considerados 'problema' naquela escola, quando eu ainda trabalhava lá. Ele não 'participava' das aulas e nada lhe interessava. Seu bairro de moradia tinha um 'fama' também ruim... mais uma dessas tantas histórias que vêm carimbadas e 'diagnosticadas': aluno pobre, sem modos, mal alimentado, de família desestruturada e morador de bairro ruim, dito 'sem perspectivas'.

Pesq. E como é que é morar aqui Teco?

Teco. É bom.

Pesq. É bom? Bom por que?

Teco. Porque o lugar aqui é calmo, não tem...não tem esses doidos que ficam fazendo malvadez com as pessoas.

Pesq. Aqui não tem?

Teco. Só apareceu um só que já foi preso há muito tempo.

Pesq. Ah é? Ele fazia maldade com as pessoas?

Teco. É... machucou uma veinha aí, mas aí mas só que a policia pegou ele.

Pesq. Qual fama que esse bairro tem? Lá embaixo por exemplo. Você fala que é tranquilo, mas tem algumas pessoas que falam que ele é um bairro perigoso, você concorda com isso?

Teco. Aqui é calmo, não tem nada de perigoso aqui.

Pesq. É? É mais isso. Tem algo que você queira falar aqui da comunidade. Você acha legal a escola aqui na comunidade?

Teco. Humhum.

Assim como os pensamentos de Teco sobre a escola, os educadores e o seu bairro ficaram em grande parte invisíveis para nós, assim está o movimento atual deste jovem, hoje fisicamente fora dos muros da escola. Nem o jovem, nem o lugar eram ruins. Importa perceber esses encontros, desencontros e invisibilidades, em meio aos quais outras 'coisas' se tornam visíveis; a culpabilização do aluno pobre e suas famílias como justificativas para as recusas de uma política educacional que é feita para isso mesmo: diagnosticar com algum problema aqueles que não são cooptados, até que eles mudem de idéia ou saiam.

São confluências complexas – visibilidades-invisibilidades móveis – que a ritimicidade da escola não permite destrinchar sempre, apesar de, comumente, se exigir que a escola e os educadores 'dêem' um jeito: que melhorem índices de aprovação, reprovação, evasão, rendimento e comportamento. Temos aí uma confluência entre pobreza, escola pública, condições de trabalho precárias e alguns ideais educacionais padronizados; um 'campo de condições e de relações' que muitas vezes tomam ares pessoalizados: o aluno relapso, a família desestruturada, o professor pouco engajado, dentre outros 'adjetivos' que individualizam um processo que é dinâmico, histórico e coletivo.

No dia da conversa com o Teco, conversei também com Tico, seu amigo. Por motivos diferentes ambos pararam de estudar. A empatia com esses jovens, bem como encontrar seus caminhos foi um movimento curioso. As conversas que tivemos na época que estudavam tinham um teor um pouco diferente do que usualmente exigiam deles na escola (e até na família). Seus motivos eram meio que 'invisíveis' para a maioria dos interlocutores, similar como o era com a maior parte do trabalho que eu realizara nas escolas como psicólogo da Secretaria de Educação desde 2006.

Quando os procurei como entrevistador, não os achei mais. Onde moram? Porque não voltam mais? O que eles têm a dizer sobre a escola e a vida? E as 'coisas' que eu não disse a eles? Caminhos que se cruzam, desencontros, histórias que seguem...

Eis que numa dessas andanças entre as escolas, vejo Tico de pés descalços no asfalto, nas paragens do Mutirão-Vila Cruzeiro. Saudou-me me chamando pelo nome, um mantra pacífico, acalento de ser reconhecido amigavelmente. Cumprimentei-o pelo nome também. Descobri ali que ele não estava estudando mais.

Tico tinha a voz embargada, um certo embaraço quando perguntei sobre os motivos de não ir mais à escola; ele não quis gravar, estava emocionado. Num relance irrompem imagens dele andando inquieto pela sala de aula, dele meio acabrunhado na carteira, dele na sala da diretoria, a gente caminhando em silêncio em direção ao bairro num dia de Sol forte; um silêncio forçado devido a uma forte inflamação de garganta... Tudo isso se misturou naquele encontro à beira da estrada, num encontro inusitado, olhar difícil de encontrar, incômodo carro da polícia próximo (chave de histórias).

Estávamos sentados num banco de madeira à beira da estrada quando um carro da polícia militar parou há alguns metros de nós. Certamente não estava ali por nosso motivo, mas sua presença foi incômoda para mim. 'Tico' começou a relatar episódios que amigos seus apanharam da polícia durante uma batida no bairro, invadindo alguns barracos. Ele mesmo, segundo conta, só levou um safanão na nuca, mas amigos teriam apanhado mais. Disse isso sorrindo, parecendo achar

graça, tendo seu semblante voltado a ficar denso quando retomamos o assunto da escola e da suspensão. Chaves de histórias que às vezes permanecem fechadas. Se aquela viatura não surge, talvez nunca soubesse desses episódios, apesar de serem presumíveis.

Um desses momentos em que o caminho nos toma, em que bifurcações se dão, uma força maior; todo investimento da pesquisa e a programação daquele dia se voltavam para ouvir aquela 'ponta' de história que não aparece nos relatórios, que não consta dos balanços escolares de fim de ano.

Dessa conversa surpresa de tantas conexões e acompanhado do Sol, do calor do asfalto e de eucaliptos *silenciosos*, dessa inflexão no pensamento-percurso do pesquisar, é que fui levado à sua mãe, ao Teco e os encontros naquele quintal de casa simples; casa simples, fossa aberta, fogão à lenha e conversa forte.

Com ajuda de duas educadoras cheguei á casa do Tico. Fui para encontrar sua mãe, entender melhor desse acontecido. Ainda não sabia que encontraria o Teco também. A educadora entrou terreno adentro e se demorou alguns minutos. Será que seria recebido? Alguma angústia depois, surge uma mulher de olhos amendoados, com poucos dentes na boca de sorriso 'bem vindo'. Usava um vestido azul, brilhante. Parecia novo. Percebi que não era uma veste de uso comum e que ela vestira para me receber. Não sei como a educadora me 'anunciou', mas fui muito bem recebido e a entrevistei dentro de sua casa. Dessa entrevista cheguei ao tão procurado Tico e pudemos confabular.

Pesq. É, você hoje não tá estudando?

Tico. Hamham.

Pesq. E por que você não tá estudando hoje?

Tico. Ahn?

Pesq. Por que você não tá estudando hoje?

Tico. Porque eu parei de vez, né.

Pesq. Mas porque você parou?

Tico. Não tem as coisas... não tem lápis, não tem bolsa, não tem nada pra comprar. Tem que ficar sentando em grupo com os outros, aí pra mim isso não dá certo não.

Pesq. Você tinha que sentar em grupo com os outros, por que?

Tico. Por que eu não tenho livro.

Pesq. Ah sim, mas o livro não é oferecido pela escola?

Tico. É sim, só que os pais têm que ir buscar.

Pesq. E sua mãe não foi buscar?

Tico. Já foi, só que quando ela foi não tinha livro.

Pesq. Entendi...

Tico. Aí eu fiquei sem livro...

Pesq. Aí você preferiu não ir mais?

Tico. Quando era férias de julho minha irmã rasgou meu caderno aí eu parei...

Pesq. Entendi. E como era a escola lá?

Tico. Era bom, tinha muito gente pra conversar. Igual aqui onde nós mora aqui, tem muita gente pra nós conversar.

Pesq. Era legal poder conversar na escola então?

Tico. Poder conversar, fazer as tarefa...

Pesq. Mas o que que tinha de bom lá?

Tico. Tinha muita coisa, os professor.

Pesq. Você gostava de alguns professores lá? E os professores que eram bons você gostava porque?

Tico. Gente boa você pede ajuda ele dá. Aí por isso... por isso mesmo que as pessoas que é bom mesmo dá ajuda quando a gente pede.

Pesq. Entendi. E havia alguma coisa na escola que você não gostava?

Tico. Hum hum.

Pesq. O que que você não gostava?

Tico. Vixe... eu....

Pesq. Que que você não gostava?

Tico. É... essas brincadeira doida de bater nos outro, essas brincadeiras de [...] dá um chute, baixar as calça dos outro, baixar as calça... gostava de brincadeira assim não, quando nós fazia isso a diretora dava... fazia... pegava a gente e levava pra diretoria, deixava a gente lá até quando dava a última aula. Quando dava a ultima aula levava a gente pra dentro e fazia uma tarefa e depois nós ia embora.

Pesq. E você tem saudade da escola?

Tico. Tem.

Pesq. Que que você mais sente saudade de lá?

Tico. Vixe... dos meus amigo, dos professor... dos professor lá.

Pesq. Você pensa em voltar pra escola?

Tico. Penso sim.

Houve outras situações na escola que Tico não gostou. Acontecidos e afetações talvez ‘inconfessáveis’ e com certeza vivas em seu pensar presente-futuro.

Pesq. [...] Você estudou nessa escola aqui de cima também né?

Tico. Humhum.

Pesq. Tem diferença? É a mesma coisa? Tem diferença de uma escola e outra?

Tico. Tem não.

Pesq. Se você fosse mudar alguma coisa na escola o que você mudaria Tico?

Tico. Vixe mudaria muita coisa.

Pesq. Por exemplo...

Tico. Por exemplo, tem uma quadra pequena...? naquela quadra. Fazia mais duas... mas uma área de... pra brincar lá... acho que mudaria ...aumentaria mais a escola, fazia muita coisa.

Pesq. E em relação aos professores. Tem professor que você gosta, tem professor que você não gosta, ou você gosta de todos? Ou não gosta de nenhum?

Tico. Não... só um lá que eu não sou chegado à ele.

Pesq. Por quê? Por que você não gosta.

Tico. Muito arrogante.

Pesq. O que que ele fazia.

Tico. Nós pedia as coisas pra nós ele dizia, não. ‘–Vai ficar sentado aí oh! Comigo você não passa, fica aí sentado. Aí oh... passando na cadeira, aí oh... mesmo na cadeira¹⁰³ eu não gosto não.

Pesq. Que que você sentia quando ele falava isso?

Tico. Eu sentia... num dá... quando... muito aperto.

Pesq. Aperto? Aperto aonde?

Tico. Em tudo véi... pensava em não passar. Ficar dentro da sala... naquilo mesmo... de não ser nada na vida.

Pesq. De não poder ser nada na vida? Como assim?

Tico. De arrumar um serviço bom...

Pesq. Não entendi o que você falou.

Tico. De não conseguir um serviço bom, de não passar.

Pesq. Ah tá.

Tico. De não poder ter... ter... o meu sonho, o meu sonho.

¹⁰³ Tico tinha a voz firme, os olhos duros, o corpo perfilado. Apontava para baixo.

As situações de sala de aula não se resumem nem àquele espaço-tempo, nem àquela teima. Suas produções e efeitos se estendem! Ressoam na matéria e densidade corporais, na intensidade do pensamento, na ida pra casa, na família e transitam no tempo, no estar do presente, um presente que se mistura com o desejo de futuro, com os sonhos que se tem, aproximando-os, distanciando-os, potencializando e despotencializando a força do vivo. Os estudantes têm coisas a dizer, sentem esses processos, mesmo que não sejam explícitos.

Pesq. Então você sentia isso tudo quando ele falava isso. E você falava com ele que você não gostava?

Tico. Falava não, ficava quieto, né. Abaixava a cabeça e ficava lá.

Pesq. E os professores que você gostava, o que que eles faziam que você gostava?

Tico. Ajudava muito. Ajudava muito na escola eles.

Pesq. Ajudava como?

Tico. A gente pedia as coisas a eles e eles faziam. Pedia pra pegar livro pra gente na biblioteca, eles pegavam. Alguns faziam isso.

Pesq. E esse professor que você não gostou, que não te tratava bem, se você pudesse falar alguma coisa pra ele o que que vocêalaria agora?

Tico. Que...alaria pra ele melhorar naquela arrogância dele, na ignorância.

(Silêncio)

Pesq. E pra os professores que te trataram bem o que que você... se você pudesse falar alguma coisa pra eles agora o que que vocêalaria.

Tico. Muita coisa... muita coisa pra falar pra eles, né.

Pesq. Agora você não tá lembrando?

(silêncio)

Pesq. Eu tenho a impressão que você tá emocionado falando assim...

Tico. Eu heim.

Pesq. Emocionado que eu falo assim, você tá...

Tico. Eu sei... chorando...

Pesq. Vontade de chorar.

Tico. Isso não rapaz. Eu converso com a pessoa certo...

Pesq. Mas você sabe que a gente chora, né... tanto o homem quanto a mulher, a gente chora.

Tico. Eu sei.

(longo silêncio)

Pesq. Tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a escola, sobre a comunidade, sobre morar aqui? Aqui é bom morar aqui, você gosta? Você falou que tem muita gente pra conversar. É bom morar aqui?

Tico. Bom demais.

Esse silêncio emocionado guarda muitas histórias, um silêncio às vezes difícil de conviver, que fez este pesquisador ‘encher’ o espaço de perguntas. Um silêncio ‘excluído’ da escola, *incluso diferencialmente* para as raias da família, dos amigos mais íntimos. Nem mesmo a mãe do Tico sabia ao certo porque ele não voltara para a escola, um quebra-cabeças que vai se montando aos poucos.

Pesq. Tem uma pergunta que eu não fiz pro Teco, o que que ele mudaria. Será que você pode chamar o Teco, por favor?

Tico. Posso sim.

Pesq. Obrigado Tico.

MT. Conseguiu tirar alguma coisa?¹⁰⁴

Pesq. Estamos conversando.

MT. Menino é assim né...

Pesq. É porque a nossa pesquisa é assim mesmo... é de... não tem um jeito certo, um jeito errado. Vem pra ouvir as pessoas mesmo. Uma pergunta que eu não fiz pra... uma pergunta que eu não fiz pra você que eu fiz pra ele [Tico] é se você fosse... ah, tem duas: a pergunta do professor também e o que você falaria... se você fosse... se você pudesse mudar alguma coisa na escola o que que você mudaria?

Teco. O que que eu mudaria...

(silêncio)

Pesq. Alguma coisa que você... ou outras coisas que você não gosta que você mudaria.

Teco. Eu mudaria a forma de respeitar os professores.

Pesq. Como assim?

Teco. De não xingar e nem mandar ele tomar em certos lugares.

Pesq. Mas quem geralmente faz isso é quem?

Teco. Ahn? Quem faz isso? Da minha sala?

¹⁰⁴ Quem pergunta é a mãe do tico. Mais adiante em conversa com ela vamos percebendo outras nuances interessantes. Ela tentando entender porque o Tico ‘não dera certo na escola’. Teria sido, ela diz, a morte do irmão, que foi morto?

Pesq. Não. São os alunos que fazem isso? Você mudaria isso porque você acha que não é legal fazer isso com o professor.

Teco. Humhum.

Pesq. É por causa disso que você mudaria?

Teco. É.

Pesq. É você falou...eu não lembro se você falou que tinha...se você pudesse falar alguma coisa pros professores agora o que que você falaria?

Teco. Não sei.

Interessante que o Teco mudaria na escola é exatamente o jeito de tratar os professores. Tendo sido esse o motivo de sua suspensão, ele entende que os educadores não se sentem respeitados com esse tratamento.

A conversa com o 'Quinteto Barraco e Rap' mostra também que a escola é um mundo além-muros. Aqui, numa conversa leve, se misturam brincadeiras, convívio, aliança, aprender com os 'erros', cultura... Acham boa a escola e ao ouvirem a pergunta “– *O que que é essa escola na vida de vocês?*” começam falando em termos de conteúdo.

Pacu. A escola é boa, você aprende a letra, a alfabetização e a... e o... nome dos objetos, e vários nomes que tem com as letra...

Saiô. Vogais e consoantes...

Pacu. É... com as letras vogais, consoante.

Saiô. E também conhecemos vários amigos.

Pesq. O fato de estar com o gravador, não tem problema não. Pode ficar sem falar, pode demorar um pouco... se de repente for parar demais você aperta 'stop', começa de novo... (QUINTETO BARRACO E RAP: alunos do 6º e 7º anos)

Pacu é ajudado na 'resposta' pela amiga Saiô, numa aliança que eles demonstram exercer na escola. Esse movimento de 'um ajudar o outro' surge em diversas entrevistas e conversas. O 'receio' com o gravador foi diluindo na diluindo. Em meio a alegria a conversa espiralou pela solidariedade, pela brincadeira, pela implicância com o outro, pelas reprovações, pelos desejos de estudar na Ufes...

Pacu. Vários amigos, amigas. Tem até dificuldade na hora da leitura, cada um tem dificuldade, fica parando... porque o sistema é bruto.

Saiô. Dá pra fazer outra pergunta?

Pacu. Meu nome é Pacu, espaço do rap.

Pesq. Como é que é Pacu? (...) mas a pergunta é essa mesmo.

Pacu. No ano passado, no ano passado... teve cada apresentação, você aprender a, aprendiza... você aprender que... a... algum tipo de música assim, né, fazer aula de dança. Você podia dançar lá na frente e ganhava pontos em alguns... em alguma matérias. Por exemplo, eu. Eu dançava hip hop, eu ganhei ponto em algumas matérias, mas reprovei por causa de bagunça e de... é... ocorrência.

Pesq. Você reprovou por causa de bagunça e de que?

Potira. Meu nome é Potira, tenho 14 anos, sou do sexto (risos), reprovei duas vezes (risos) (risos de outra aluna e Potira)

Pesq. Reprovou Potira...

Saiô. Reprovou duas vezes ainda, oh.

Potira. Mas um dia eu vou passar de ano e vou até lá na UFES (risos das crianças).

Pesq. Que que você quer fazer na UFES?

(mais risos)

Pacu. Aqui o sistema é bruto, ninguém deixa parar... Agora é rap do Pacu que vai cantar.

Saiô. Hummmmmmmmmmm... Na UFES eu quero aprender... eu quero aprender coisa assim, de planetário não tem?

Saiô. É... Coisa assim... Ah, de planetário que fala sobre Júpiter, Terra... (QUINTETO BARRACO E RAP).

Escola é também capoeira, passeios, congo, lazer, rua, cultura... Pacu fala das atividades culturais da região com um ritmo e uma empolgação que não apareceram quando ele se referiu aos conteúdos, às letras, algumas delas dentro da escola,

Pacu. Nós também consegue ir na cultura, a lazer ...

Saiô. Faz bastante passeios...

Pacu. faz grandes passeio. Às vezes, assim, quem quiser conhecer a capoeira dia de sábado, 09 horas aqui na quadra, aqui de Santa Cruz ou na quadra do mutirão, pode ser o congo sábado a noite em Itaparica, segunda-feira ali no mutirão seis horas na escola MF Nova Santa Cruz. Pode conhecer cada, vários tipos de

cultura, música e tem muita diversão. (fala feita seguida, à 'galope', com respirações rápidas e ansiosas)

Pesq. O que que é bom na escola e o que que é ruim na escola?

Potira. Oh, assinar ocorrência é bom (risos) é aprender mais (risos)

Pacu. Oh, assinar ocorrência... todo mundo assinava ocorrência e fazia um erro. Por exemplo: eu já fiz um erro hoje, hoje eu tomei a ocorrência...

Pesq. Qual foi o erro?

Pacu. Oi? Porque eu xinguei uma amiga minha, né, da sala, de girafa, só que o nome dela é Potira, aí eu ela chamou a outra menina de baleia, e a menina chamou ela de girafa e ela mandou eu tomar no [...] (risos das crianças)

Entrev. Não tem problema não (QUINTETO BARRACO & RAP).

A escola é sem dúvida um aspecto importante da vida dessas crianças. Tico, Teco, Pacu, Saiô, Potira, Rouco... têm na escola um importante campo de afetações e significações. Para uns a escola é saudade, passado e constrangimento. Para outros é alegria, brincadeira, presente, capoeira, amizades. Para Rosa dos Ventos a escola na vida das crianças...

É referência. Porque é a única coisa que eles tem de referência né, aqui nesse bairro... é a escola. Referência que eu falo é no sentido de ajudar na educação, referência no sentido de diálogo de proteção, é... hoje mesmo nós vimos isso, com relação a esse menino aí [...] cheguei cedo na escola... [...] pela fisionomia da diretora eu sabia que tinha acontecido alguma coisa, porque ela sempre recebe a gente assim..., com um sorriso bem alegre e tudo, aí na hora que eu encontrei com ela eu pensei aconteceu alguma coisa, aí ela me contou que o Piraqueaçu tinha falecido. E o dia inteiro andando atrás pra ajudar a resolver, pra **ajudar** as famílias né, então é... as famílias elas contam muito com o apoio aqui da escola. É como se assim... **eles colocam os filhos aqui e confiam no trabalho que a gente faz. Eu tenho essa impressão pelo tempo que eu tenho de Santa Cruz.** E com todos que eu encontro, que seja alunos... que já foram daqui, pais, eles falam isso, que **a gente tem um cuidado muito grande com os filhos deles e que eles tem em nós professores e na escola um ponto de referência mesmo** (ROSA DOS VENTOS)

O tempo sem dúvida permitiu a construção dessa confiança e referência. Rosa dos Ventos é educadora na região em torno de 10 anos. Este profissional, conta de alunos que expressam saudade da escola, vontade de voltar a estudar lá,

reconhecendo o valor que eles não deram à escola e ao estudo. Chama atenção também essa confiança. Lembram de Tico que quer ser médico ou motorista de navio? Em conversa com a Mãe de Tico, ela deixa claro a confiança que deposita nos professores.

[...] eu parava muito com ela e ela me falava: “– *Oh, meus filhos tão lá... eles são meus e seus, então lá você faça o que você quiser com eles porque tá na suas mãos e eu confio em você*”. Então assim, muito interessante, eles todos deram muito trabalho inclusive o Tico, que a gente não tá conseguindo manter ele na escola, né. Mas ela sempre deu assim muita abertura pra... alguns professores... também não era pra todos. Tinha uns que se falasse qualquer coisa com os filhos ela descia aqui e rodava a baiana (ROSA DOS VENTOS).

Ficou por entender o motivo do afastamento de Tico da escola. Ele teria ficado com vergonha da suspensão? Uma das hipóteses foi a de que Tico tivesse ficado chateado com uma situação com um(a) educador(a) que o deixou de alguma maneira exposto. Rosa dos Ventos e mãe afirmam não entender bem a situação.

Estudar ele não quer, não sei o que que trava ele de querer estar na escola. É... porque a gente não conseguiu tirar dele, mas pra ele ter parado esse ano, eu conclui... tá bom? Supondo... eu acho que esse foi o ponto pra ele não vir mais. Porque se não ele viria... mesmo que ele viesse sentasse lá, atrapalhasse todo mundo e não fizesse nada, mas ele viria, porque o ano passado ele chegou ao final. Entendeu? (ROSA DOS VENTOS)

Lembrando de outro filho que se destacou no esporte, a mãe de Tico procura neste a explicação para ele não ter dado certo no estudo.

Agradeço a Ararigbóia também que Ararigbóia que ajudou. Ararigbóia deu muita força, os professores aí embaixo deu muita força, então eu não tenho nada que reclamar. Aquela escola ali embaixo [...] dos meus filhos [...] não tenho o que reclamar sabe. Os professores sempre foram excelentes. Agora eu não sei porque que Tico não conseguiu (MÃE DE TICO).

Nesse caminho de análise, não há como Rosa dos Ventos e essa mãe entenderem a situação, pois elas procuram motivos individuais, motivos ‘do’ Tico não querer ir à escola. Talvez nem mesmo ele saiba dizer qual é! Se procurarmos, podemos até achar ‘um’ motivo, a ‘gota d’água’, como diz a educadora. Seria equivocado, no entanto, acreditar que um motivo resume todo um processo.

E ele falou que não quer voltar pra lá pra aquela escola ali não.[...] O negócio dele era mais ele e aquele professor, não tinha jeito. Aí entrou um outro professor... [...] Tico também não deu certo com o outro professor. O professor é gente boa... bom pelo menos o jeito que ele me tratou lá entendeu, eu não tenho nada do que reclamar dele, mas Tico não tem jeito, sabe. [...] Aí conversei com Tico, sabe o que Tico pega e faz, vai pra sala de aula abre o caderno, debruça os braços assim e vai dormir. **Ele não quer nada com nada, tá entendendo, ele não quer nada com nada** [...] Foi uma suspensão que deram nele. Depois dessa suspensão ele não foi mais, não quis ir mais. Saía de casa pra ir pra escola desviava da escola, ia parar lá na ponte, ali no cais, ou ia pra praia, mas não ia pra escola. E foi até que um dia eu descobri, aí eu fui atrás, só que aí quando eu fui atrás ele: “Ah mãe eu não fui pra escola porque a professora me deu uma suspensão”, que não sei o que... aí eu falei: “- *Então tá bom*”. Peguei fui lá na escola e [...] conversei com ela [educadora] e ela falou assim: “- **Oh mãe, Tico não tem jeito, não tem jeito, mãe.** Ela disse assim: “- *Oh, Quando ele não apronta uma, ele apronta outra*”. E assim foi, foi até que ele não voltou mais na escola. Oh, por causa disso eu perdi meu emprego, que eu trabalhava [...] aí, **Tico com esses problema dele não ir pra escola**, aí o Conselho Tutelar começou a dar em cima de mim né, aí dar em cima de mim, dar encima de mim, porque Tico não queria ir pra escola. O que que eu fiz? Eu fiz transferência de lá pra cá. Foi aí que eu perdi meu emprego.

Os traçados que atravessam a trajetória de Tico são diversos, múltiplos. Estes também atravessam tantas outras, que atravessam tantas outras mais, numa tessitura coletiva que perpassa práticas em educação, educadores, família, convívio social, escolarização. Malgrado essa produção coletiva (Escola pública/pobreza/política do conhecimento/políticas educacionais/práticas quotidianas), a *política de verdade* vigente culpabiliza o menino por ‘ele’ não querer ir à escola e/ou os professores, ‘faltosos de qualificação’. Essa *política de verdade* está próxima, e encontra expressão na fala de mães, educadores, teorias psicologizantes, dentre outras individualizações.

Ao localizarmos o problema no Tico, *'que não tem jeito'*, não pomos em discussão os modos de fazer Educação Pública, não pomos em análise os efeitos que esse serviço tem nas vidas das populações de baixa renda.

Da mesma forma, não nos parece ser esclarecedor também questionar individualmente a conduta dos educadores que parecem ter entrado em confronto com Tico. Como diz o dito popular: *"O buraco é mais embaixo!"*. O Conselho Tutelar, instância criada para proteger os direitos de crianças e adolescentes, *'vai em cima'* da mãe. E o direito à moradia, ao saneamento básico, a uma escola que atenda às suas necessidades? A quem exigiremos? Outro fio-de-navalha é esse: não há *'quem'*!

Continuamente se procura um motivo individualizado para uma produção que é coletiva, pulverizada no tecido social. A conversa que se segue se deu entre mim, a mãe de Tico e a educadora que me levou para encontrá-la. O assunto era Tico.

Educadora. Esses dias ele foi lá na porta da escola [...] Aí eu perguntei porque ele não tá estudando. Ele fica triste, abaixa a cabeça, não te encara. Porque eu tomei conta dele desde pequenininho lá na creche. Perguntei a ele e ele foi e saiu todo tristonho.

Pesq. Ele não respondeu e ficou triste.

Educadora. Não respondeu nada.

Mãe. Mas até hoje eu pergunto pra ele porque você não quer estudar? Ele não fala, não fala, ele abaixa a cabeça, mas não fala...

Educadora. Ele fica numa carência querendo ir e não ir...

Mãe. Eu acho que agora ele tá com vergonha, entendeu? Eu acho que ele tem é vergonha agora de voltar, ou é vergonha dos professor, ou é alguma coisa ?...

Na perspectiva individual de pensar a busca de explicações parece incessante. Para a mãe, Tico foi o único que não deu certo na escola. Já Rosa dos Ventos diz que todos deram trabalho como o Tico, mas o Tico eles não conseguiram manter. Sua mãe fez de tudo, como ela mesma diz. A Escola, talvez como última possibilidade explicativa visível, se pergunta se isso tudo não seria por causa da morte do irmão. Este pesquisador entrou nessa perguntação.

Pesq. Será que ele não tá com medo?

Mãe de Tico. Medo de que gente? Lá ninguém trata ninguém mau. Os professor são excelente. Lá não tem professor ruim (?) **eu não tenho mais o que fazer, não tenho mais o que fazer, eu já tentei de tudo**, eu já disse pra ele que eu ia mandar ele pro Conselho Tutelar se ele não estudasse, tá? Oh, já fiz das tripas coração pra ele voltar estudar, mas não vai de jeito nenhum. Ele vai: um mês, dois, três. Aí já começa: falta um pouquinho aqui, falta um pouquinho... um dia eles me chamaram lá e me perguntaram: “- *Mãe será que o problema do Tico não é porque o Tico tá abalado com a morte do irmão?*”. Gente mas não tem condições.

Pesq. Quando que o irmão morreu? Tem quanto tempo?

Mãe de Tico. Tem um ano...tem... ele morreu em fevereiro do ano passado. Tem um ano e pouco que **o irmão dele** morreu.

Não foi apenas o irmão do Tico que morrerá; o filho de Maria também. Na sequência da entrevista a voz dela muda de entonação. A voz dessa mãe, que passo a chamar-lhe Maria, mudou não apenas de entonação, um tom mais arrefecido. Mudara o volume: ela parecia cochichar ao falar da causa da morte.

Pesquisador. Morreu de que?

Maria. Atiraram, mataram ele...

De volta ao ritmo habitual, Maria descreve, talvez sem saber, o que nos parece ser uma trajetória comum de muitas famílias pobres no Brasil. Acordei e me percebi como um buscador de causas individuais. O que poderia ser o desvendar de um mistério sobre as causas de um efeito (não querer ir à escola), passa a fazer todo sentido nessa conversa toda de contemporâneo e escola. Faziam-nos companhia Foucault, Hardt e Negri , todos ‘acocorados’ numa casa de teto baixo numa periferia de Aracruz; ouvindo Maria.

Aí eles [da escola] falaram “- *Maria mas será que não é isso?*”. Eu falei assim: “- *Mas como gente, antes do irmão dele morrer Tico já tava dando trabalho na escola, né.*” Então qual seria o motivo agora? Será possível que não tem condições? Sentei com ele, conversei, falei assim: “*Tico, meu filho, Pixote se foi, não tá aqui, você tem que viver, você tem que estudar, **ele não estudou porque não quis, oportunidade ele teve até demais.** Que que ele fez? Ele largou os estudos igual a você, caiu no mundo das*

*drogas...”, porque eu não minto pros meus filhos. Falei: “- Oh, caiu no mundo das drogas, foi parar preso. Ficou 8 meses. Eu fiz das tripas coração, tirei ele de lá. Ele saiu de lá, voltou de novo, teve que sair corrido daqui. Foi embora pra casa da minha irmã, chegou na casa da minha irmã se enfiou numa gangue lá. E onde tá hoje? Tico, para pra raciocinar você quer uma vida dessa pra você, Tico? Olha o exemplo do seu irmão Pixote2 lá meu filho, olha o exemplo do Pixote3, né, não tem aquele lá também porque quis parar de estudar, mas hoje tá trabalhando, né. Oh, **Tico você tem que estudar, se você quiser ser alguém na vida mais tarde... sabe**”. “Não eu vou voltar a estudar”. “Volta meu filho, mas se eu comprar material do preço que tá...” [Maria para e fala firme com uma criança, curiosa com minha presença]*

Pesquisador. Tudo bem, não tá atrapalhando não...

Maria. É...

Pesquisador. Eu é que to atrapalhando porque apareci de repente porque encontrei Tico e achei que poderia vir aqui...

Maria. Ah não, eu meu filho, porque na verdade, Tico, não sei mais o que fazer não.

Entreolhamo-nos eu, Foucault, Hardt, Negri, Martins... Estavam lá também Benevides, Jesus, Linhares, Heckert. Guardavam um sorriso de quem avisa que é nesse enredamento que intervimos. É nesse emaranhado que é preciso buscar alianças vitais, brechas, instrumentos e dispositivos de biopotência.

Maria não os via, mas quero acreditar que podia senti-los! Ali, recém-acordado de um sono-esquecimento, ouvia Dona Maria gentilmente dizer que eu poderia voltar no sábado seguinte, ou melhor, na segunda, pois sábado iria trabalhar o dia todo. A entrevista com Tico e Teco gerada no encontro arranjado por Maria já tomou parte desse texto até aqui, inspirando o pulso crítico dessas linhas.

Com as pernas dormentes, enquanto ouvia Maria em sua esperança tensa em que talvez a entrevista ajudasse seu filho e o amigo dele, eu suspirava demoradamente com os intercessores: em nossas análises sobre o desempenho escolar nas escolas públicas, tendemos a excluir as **condições político/sociais** que produzem as condições de repetência, baixo rendimento e evasão escolar. Não no sentido de dizer que elas explicariam os rendimentos escolares ruins dos pobres, como se, se eles morassem melhor, tivessem uma família ‘estruturada’, comessem bem e tivessem mais estímulos – como as ditas tecnologias modernas –, poderiam *render mais*. A ressalva é mais grave!

[...] não haveria alunos a priori “pouco inteligentes” ou professores, *a priori*, “incompetentes”. Haveria, sim, condições, forças socio-histórico-políticas que ao se engendrarem, produziram “corpos repetentes”, “competentes”, [“desistentes”], etc. Neste sentido, talvez fosse importante mudarmos a pergunta: não mais quem repete [abandona] ou porque repete [desiste], mas “**o que se repete**” [ou **que é abandonado e o que é produzido**]?” (BENEVIDES *apud* HECKERT, 2004: p. 152)

É claro que morar com conforto, comer o suficiente e ter acesso a ferramentas tecnológicas, **pode** ser bom para uma comunidade, inclusive para o desempenho escolar.¹⁰⁵ Mas a falta disso não é o problema, ou melhor, essa correlação é um falso problema, como diria Bergson (**apud** DELEUZE, 1999). A casa ruim, a alimentação de poucas vitaminas e calorias, o convívio familiar dos alunos (pobre de estímulos) e até mesmo fatores biológicos ou intra-escolares (como o pouco acesso à tecnologia) **não causam** o baixo desempenho escolar, mas, sim, a complexidade das práticas que constituem essas condições (BENEVIDES; PATTO **apud** HECKERT, 2004: p. 150). Nessa complexidade, vislumbramos a proposição e efetivação forçadas de uma Educação que não atende, ou atende muito pouco, a essa população. O problema para nós: o próprio formato (conteúdo, tempo, ênfases) da escola oferecida à população de baixa renda não teria se construído assim, do jeito que se apresenta, para **repetir**, nos encontros com ‘Joãos’, ‘Marias’, ‘Ticos’ e ‘Pixotes’, uma mesma maquinação de inclusão diferencial precária dessas vidas, ano após ano, década após década, geração após geração? Isso ninguém contou à Maria...

O **que se repete** não é a exclusão, mas sim **uma inclusiva funcional do sistema capitalista**, inerente também à Escola, que mantém a precarização das condições de vida de uma população e os privilégios de poucos.

¹⁰⁵ *Pode* ser. No entanto, a depender do engendramento que leva casa, comida e tecnologia ‘lavada’ a comunidades de baixa renda, podemos estar nas raias da caridade apaziguadora e compensatória, muitas vezes oferecida por grandes empresas em troca de afrouxamento no cumprimento de leis ambientais e de obrigações tributárias e sociais, as quais, se honradas, dispensariam tais atos de bondade empresarial, aparentemente bem intencionados.

Outrossim, essa formatação escola-empresa tende a seqüestrar não apenas a experiência desses estudantes, mas também dos educadores. Estes, como aqueles, atravessados por resistências e recusas.

Trabalho, uma vida, sono, insônia... a escola na vida do educador

Ixe, agora você pegou no meu emocional (risos). Bom, eu sempre, é(é) gostei da área de educação, já/ já tive uma paixão maior por essa escola, já tive uma paixão maior. No início, assim, era... minha vida... (risos) **Crahó**

A produção do fracasso escolar, sentido como tal numa estrutura oficial de Escolarização, nos lembra das tramas capital-escola. Longe de ser uma conceituação *distante*, tramas de currículos e pedagogias idealizadas se misturam no cotidiano do educador: valores ideais afins ao capital, reativados numa escolarização para crianças pobres em diferentes experiências de escassez e modos de vida, produzem uma docência da insistência, uma docência do resgate.

[...] porque a gente acha assim... que, dá pra fazer, mas não tem condições de fazer... que/¹⁰⁶ eu falei que eu estou numa fase assim meio, decepcionada. Porque/ tem o ditado “água mole pedra dura, tanto bate que até fura”, né, mas, a gente às vezes vê resultado e às vezes crianças que estão se perdendo e que a gente não sabe o que fazer. Tem caso de alunos aqui que já está com 50 faltas, que **a gente não consegue resgatar**, não consegue trazer para a escola, não cons... [barulho de porta abrindo. Aluno entra na sala e professora diz algo com ele avisando-o da entrevista] (CRAHÓ)

“[...] a gente não consegue resgatar”. Frase que fala! Não se trata de haver uma teoria da pedagogia lá (na academia) que ao ser aplicada aqui (na comunidade tal) dê errado. Há produções teóricas que fazem parecer que os confrontos que

¹⁰⁶ Em outras entrevistas, mas especialmente nas de Crahó, o uso das barras inclinadas para frente (/) são rupturas na fala, que por vezes continuam no mesmo sentido e por vezes seguem por outros raciocínios.

se dão nos chãos-de-escola se devem a uma questão de teoria mal aplicada, talvez uma pedagogia *insuficiente*, que fracassa em não-resgatar.

Entendemos que há uma produção de um sentimento de incompetência e incapacidade dentro da escola. Uma tendência de constatar que a escola não ‘salva’ essas crianças, mas deveria fazê-lo e que os professores são “culpados” por *não resgatar*.

Às vezes as atitudes, as respostas, o que eles falam pra gente, que, é(é) a gente não consegue às vezes, é(é) entender o porquê daquela agressividade que aquela criança tem. Até mesmo a carência, é, a busca de um afeto, um colo, um abraço, uma palavra de incentivo. **Eles buscam na escola muitas coisas, só que o professor muitas vezes não consegue diagnosticar exatamente o que ele tá buscando. Às vezes é difícil você chegar no aluno, na real necessidade dele.** Às vezes passa uns quatro anos aqui pela escola, os cinco, né, e a gente fica sem/ às vezes a gente perde alguma coisa dessa criança sem../ alguma coisa que poderia ser trabalhada, que poderia ser conquistada pra ajudá-lo e a gente não consegue tá diagnosticando (CRAHÓ).

E quais seriam as reais necessidades desse aluno? Contrariando a produção da certeza pela pedagogia convencional, da produção da resposta certa, do professor que sabe, da técnica certa, do aprendizado ideal, o ‘não-saber o que fazer’ surge no dia-a-dia do professor, não sem sofrimentos. Evidenciamos que nessa maquinação coletiva, os não-saberes pedagógicos e as recusas de alunos diante desse educar padrão não são ruins em si mesmos, apesar dos sofrimentos. É nesses conflitos e desencontros que há espaços para estratégias outras, para pôr em análise essa produção. Ocorre que tais estratégias não estão prontas, pois o que é instituído é que uma escola seja uma espécie de opositora natural dessa produção de presente precário e futuro ruim. Este, importante dizer, um futuro prospectado desde um presente pensado nas velhas ‘lentes’ do pensamento convencional escola-ponte-para-o-bom-futuro.

A gente não consegue fazer com que ele sinta prazer em estudar. Sinta necessidade de aprender a ler e escrever, aprender nem que seja o próprio nome, aprender a se localizar. E, assim, a gente vê que ele está aprendendo outras coisas que não vão levar

ele pra um caminho, que a gente já assim/ já tem aquela visão de/ de um futuro ruim pra ele. E aí você vê que seu trabalho [‘solução’] que não tem muito resultado, né [bem emocionada, voz trêmula]. Aí, eu falei, no início, eu fui a oitava professora de uma turma de primeiro ano que estava toda reprovada. Eles já tinham tido *oito* professoras, não tinham conseguido se alfabetizar, foi um trabalho muito desgastante, dois anos, aí no outro ano eu engravidei, saí da escola... [*voz presa] na licença-gestação, aí tive depressão, aquela cobrança de um monte de coisa, relacionado a escola, relacionado a fora da escola também. No outro ano eu retornei, mas você já perde um pouco o pique.

Esse é um dos efeitos dessa produção coletiva professora! A produção do desânimo, da impotência, da sensação (pessoal) de fracasso. Se fôssemos procurados por um esquema-cabresto que, desinteressados de nossa experiência cotidiana, nos convidasse a encaixar em modelos de consumir a vida, nós daríamos nossas coordenadas? A recusa é camaleônica.

E esse ano está sendo... [*voz presa] super cansativo. Muito cansativo mesmo. Você fala, fala, fala, conversa, explica, tenta mostrar algumas coisas, assim, que seriam úteis pra eles, né. **O básico, o básico da sobrevivência e eles não... entra num ouvido e sai no outro, num/ às vezes debocham, riem**, principalmente a turma do quinto ano. Principalmente. São alunos assim, que já são repetentes. Tem alunos que estão aqui comigo desde de 2004, que já eram pra ter saído da escola, que já eram pra ter concluído até o primeiro grau, né, alunos que tem já, acho que 13/14 anos, mas, que **num/num vêm, num têm motivação, eles não vêm objetivo, eles num, eles num/ num/ num, eu num sei** (CRAHÓ).

Será que eles não têm objetivo e motivação ou não os têm para aquilo que é oferecido? Não será que é Crahó quem está cansada e é sua motivação que está arrefecida diante da falência de ‘seus’ objetivos? Não seria isso bom? Milton Santos já nos lembrara que a inteligência do brasileiro está no deboche. Talvez ao modo de alguns índios em terras dominadas pelos brancos, que se riam da ritualística católica (erroneamente chamada de religião cristã¹⁰⁷) empurrada pelos

¹⁰⁷ Há uma confusão entre religião e denominação religiosa. Erroneamente se chama o catolicismo de religião. A religião é o Cristianismo e o catolicismo é uma dentre outras expressões cristãs, como o são o espiritismo kardecista e os evangelismos pentecostais. Assim como o

Jesuítas, esses alunos deixem passar por seus ouvidos esses engodos de escola, debochando de uma futurologia orquestrada desde as agências internacionais silenciosas de Martins (1999). Reativadas nas normas oficiais educacionais e nas falas de educadores e familiares, essa brisa sedutora vem de longe numa produção da repetência e, estendendo-lhes os braços e tendo os olhos doces, dizem "*Vem por aqui!*". Estando seguros de que seria bom para esses alunos que estes os ouvissem, e entrassem no bonde deste belo futuro moderno, repetem a todo tempo: "*vem por aqui!*", "*vem por aqui!*", "*vem por aqui!*"...

Eu falei assim: "- Ah, eu quero ver um médico aqui dentro, **até mesmo um professor**, mas eu quero ver alguém que goste do que faz, e saiba o que está fazendo." É um tal de 'truxe', de 'fizo', de 'percurei', sabe. E você está ali falando as palavras/ a escrita correta, falando, é, tudo com eles e eles... nuuum veêm, num vêem sentido, não têm gosto. Você chega/ você chega em casa, você dorme e acorda pensando nos meninos e você traz uma atividade diferente, traz uma música, traz uma dinâmica/ pra eles não tem/ aquilo ali não é nada, eles vão e te colocam no chão mesmo. Aí tá uma **ba.ta.lha**. (CRAHÓ).

E aí se faz uma batalha, pois eles dizem "*Não vou por aí!*", "*Não vou por aí!*", "*Não vou por aí!*"... Consideramos que é nessa batalha que há espaços para inventividade, para uma Educação Libertária. Há uma sonoridade continuada, quase inaudível, que indica as lutas que acontecem aí nesse cotidiano ocupado por tarefas e pressionado por normas e metas. Educadores e alunos se enfrentam, mas as faíscas e as recusas não se referem a eles mesmos; os atravessam. Um modo-indivíduo de pensar é que faz com que essas lutas sejam pessoais, numa urgência por resultados e diagnoses que procuram culpados, dificultando estratégias coletivas de enfrentamento. Nessa perspectiva, tendemos mais para estratégias individuais, esforços individuais de 'resgatar' e 'vencer' e menos para análises críticas dessa máquina coletiva e intervenções que

Cristianismo, o Islamismo, o Budismo e o Hinduísmo são *religiões*. No caso brasileiro, muitos preconceitos nascem de concepções morais e relações de poder entre as elites e os costumes religiosos populares e de outras etnias. Por exemplo, o uso pejorativo de '*programa de índio*' e '*macumba*', que atacam denominações de inspirações indígenas e africanas, vem dessas relações de poder ao longo do tempo. Rituais maçônicos também sofreram perseguições da Igreja Católica, motivada por interesses econômicos e políticos.

desvirtuem sua lógica e produzam efeitos disruptivos. Tendemos mais para moralizações do outro (geralmente do aluno e do professor que fogem do *modos operandi* consensual), em vez construir estratégias coletivas de discutir esses encontros entre Educação e pobreza. Sendo produzidos aí, há humanos que produzem também esses modos de educar e lidar com a pobreza, ao passo que têm o que dizer com suas experiências e podem inventar novos modos de pensar, sentir, fazer.

Crahó afirma um discurso pouco comum ao afirmar que quer ver um aluno formando-se médico. Esse desejo indica uma subjetivação que contrasta com as falas que não crêem na possibilidade desses alunos chegarem a ser profissionais de valor social reconhecido. Muitos discursos dizem que eles não precisam ser um *médico*, um *engenheiro*, mas que sendo um *pedreiro*, um *padeiro*, o importante é que sejam bons profissionais, bons pais e mães de família. A aceitação de que o estudante seja um bom profissional de nível médio de escolarização, enfatizando o respeito por essas profissões, parece por vezes contar com um respeito resignado, no sentido de que essas crianças não têm mesmo muitas perspectivas de futuro, são desinteressadas da escola, não querem saber de estudar, etc. Mais adiante, Crahó parece expressar o conflito que é ser professor nessa ba.ta.lha, conflito talvez presente também em desejar que um aluno seu no futuro o seja: *“Eu falei assim: - Ah, eu quero ver um médico aqui dentro, até mesmo um professor, mas eu quero ver alguém que goste do que faz, e saiba o que está fazendo.”* Esse ‘até mesmo’ nos parece um ‘mesmo que’ ele seja um professor, mas que, pelo menos, goste do que faz. A profissão de educador não é valorizada socialmente como a do médico, o que envolve diferenças salariais. Para nós, Crahó diz assim: *‘ser educador não é tanto quanto ser um médico, mas se for, que seja um bom profissional’*. Por Crahó atravessa uma subjetivação que afirma isso, inclusive nas condições de trabalho que são dispostas para que ela trabalhe.

Num cotidiano nervoso e ruidoso, meio que alijado da história e preso nas urgências, há pouco espaço para análises da construção do lugar da escola em meio à rede social de relações na qual educador, estudante, instituição Educação,

condições de trabalho e condições do bairro vão se produzindo ao longo dos anos.

É uma batalha de fato! Há uma ‘nervosia’ e muitos impasses, pois há interesses muito diversos, alguns silenciosos e que lucram com a produção da repetência, do fracasso escolar e da moralização da pobreza. Essas lutas e impasses aparecem nesta e noutras falas. E as perguntas são essenciais...

Aí, no quinto ano/ no quarto ano, história e geografia estuda o município e no quinto ano estuda geral, pega município, estado e Brasil, e país, né. E aí você pergunta coisas, assim, comuns: “- Qual o seu nome do seu município?”, “- Qual o nome do seu bairro?”, né. Não sabe! Num/ agora não sabe porque não aprendeu ou porque não quer? Não sabe porque o professor não soube transmitir o recado? **Aí a gente fica assim sabe!? Cheio de dúvidas e angustiada. E, é complicado. Trabalhar angustiado é complicado** (CRAHÓ).

Como intervir nesse modo convencional de fazer escola e fazer docente? Tendo a escola como processo conflituoso – e cotidiano – de produção, como intervir aí para que possamos ver outras coisas nesses confrontos ruidosos? Geralmente se houve o discurso dos professores como uma fala dura, derrotista. E as falas silenciosas que olhamos e não vemos? Não há nessas faíscas de deboches e angústias linhas de discursos menores, disruptivos dos discursos colonizadores? Talvez essas lutas que desassossegam Crahó estejam apontando que na escola tem coisas obsoletas mesmo. Em vez de voltar no tempo para buscar a escola que se quer, que se tinha e/ou de jogar para um futuro esperando transformações que virão, tentar fazer disso outra coisa.

Falemos um pouco dessas dúvidas de Crahó, que não são apenas dela. Falemos disso que não se sabe: Crahó não sabe porque os alunos não querem aprender; a mãe de Tico não sabe porque Tico e Teco não queriam voltar à escola; Caipora e Uiara não sabem o que querem ser quando crescer;

Essa modulação de um futuro possível, ‘resignador’ pois abandona o presente vendo nele apenas faltas (de interesse, de educação, de condições de trabalho), lembra mesmo essa modulação que a escola no contemporâneo toma pelo

Capital, olhando-a, nesse instante, em perspectiva de uma grande rede social, uma grande máquina de modulação contínua da vida.

Enxergar a cidade como uma grande moduladora nos ajuda a perceber o caráter de produção, à modo mesmo de uma máquina. Falando especialmente do dispositivo-escola, entramos lá maleáveis, dispersos e tendemos, anos depois, a pensar parecido, sentir parecido e a desejar num pano de fundo médio.

Essa maquinação de produção de gente vai encaminhando os filhos de classe média e média-alta para cargos de comando, profissões de destaque e boa circularidade espacial e direciona os filhos de classe social de baixa renda e miserável para trabalhos subvalorizados, profissões comandadas e baixa circularidade, ou seja, fixação em seu bairro em condições precárias, migrando em casos de força maior pelo trabalho. Seria aleatório, por exemplo, a disponibilização do transporte público-privado pelo município de Aracruz, levando em conta as diferenças de serviços entre a sede e as periferias? Seria aleatório, por exemplo, as diferenças entre os serviços em saúde oferecidos em NSC e os oferecidos na sede, tendo em vista a rede particular existente? E as condições das escolas que servem a essas regiões de pobreza – lembrando de zonas rurais e indígenas? Como estão suas condições materiais de estrutura e instrumentos se comparadas com as escolas da sede do município? Tais diferenças são aleatórias? Será tal *maquinação* interessante para as grandes corporações instaladas na região?

Nessa análise que pode ver o município do alto como se vê uma grande fábrica em funcionamento, perceberemos que esse movimento aracruzenço é também planetário, mas que gera questões locais. A Aracruz S.A. local tem sua lógica planetária, que está no mundo e está ali. Não nos parece o caso de pessoalizar a ARCEL, e/ou o pólo industrial local, torná-los vilões de toda história, nem tampouco é o de divinizar-los, como boas organizações, que pensam no bem do município. Outrossim, não nos parece o caso também de reconhecer na Aracruz apenas uma empresa que trabalha, que faz o que toda empresa faz, ou seja, sobreviver e lucrar nessa economia mundial. Essas corporações geram problemas sérios sim, ecológicos, sociais, políticos e que precisam ser discutidos publicamente. E a 'lógica ARCEL' está espalhada, está em nós! Está em nossas

omissões diante das problemáticas indígenas, em nosso desconhecimento das questões ecológicas, em nossas moralizações das famílias e crianças pobres que buscam a escola, em nossas omissões na luta por uma Educação Pública de qualidade, na não problematização de urgências coletivas 'locais'... Nesses e noutros traços misturados em nossos modos de pensar/sentir/fazer a vida e usar/caminhar na região.

Em vez de procurar culpados pelos fracassos escolares, que tal discutir esta rede de culpabilização que circula? Que tal discutir o que significa estar neste front da batalha sem saber o que fazer? Que tal discutirmos mais a insônia e a escola na vida do educador, os movimentos de parada tensa, de paralisia-impotente? Que tal realçar o desassossego, que acaba sendo aplacado ao lançarmos mão de naturalizações apaziguadoras?

Um desassossegar nos chama atenção nas falas de Abaporu, voz de 'enviesamento'. Um desassossego que põe em análise as práticas pedagógicas na região e parece pedir mais debates entre educadores. Lembrando da cultura local Maratimba-caicára, advinda da mistura entre o índio e o pescador, ele se pergunta

A mensagem após o Hino [Nacional]: Cristã. Porque não falar uma mensagem qualquer? O único consenso nos PL's¹⁰⁸ [planejamentos coletivos] foi o de que os alunos não sabem ler. Leêm, mas não sabem o que leêm. Não sabem interpretar. Estamos com ditado do 6º ao 9º ano [...] Nós queremos uma escola para que? É um questionamento que não fazemos. Estamos preparando os alunos para que? Pedreiro, pescador... para atender a comunidade ou a Aracruz [Celulose]? A que ela tem servido? Aqui em Aracruz ela serve para formar massa de manobra. O desinteresse pela política já é um efeito dessa escola!

Crahó também nos oferece pistas desse desassossego que a faz questionar seu trabalho e também – num fator de saúde fundamental – a faz pensar sobre a inserção deste trabalho numa produção de muitos outros

¹⁰⁸ Encontros geralmente semanais de discussão de questões relativas à escola.

intercessores. Já no fim da entrevista, a educadora continua tocando em linhas-força cruciais hoje na Educação Pública, para ela questionamentos delicados e dolorosos. Esse momento da conversa o profissional estava bastante emocionado, sua voz ‘apertava’ em diversos momentos.

Não, deixa, pode gravar. Essa decisão de sair da escola me faz pensar: o que eu fiz de bom? Pra quem eu fiz bem? O que eu fiz de ruim? Pra quem eu fiz diferença? Pra quem eu não fiz diferença? E... eu acho que é até por isso que às vezes eu peço muito por me questionar demais, por querer *agir* demais. E às vezes, assim, eu saio meio sem rumo fazendo coisas que, é(é)... às vezes eu acho que tem sentido, às vezes eu acho que não tem. Às vezes eu quero que tem e não tem. E é muito confuso, a gente procura um sentido pra, pra/ pra vir trabalhar, pra trabalhar, pra estar com eles e... querendo alguma coisa, querendo ser acolhido e ao mesmo tempo é e não é. Eu falei que a Educação, hoje em dia, ela tá(á)/ num tem aquela questão que é ambíguo, acho que tem dois sentidos? Quando você vai por um caminho, que na realidade não é um caminho só, são dois. Né, Tem as coisas, né, as coisas boas e ruins. As coisas que fazem crescer como pessoa e profissionalmente, e essa decisão de sair da escola me/ me fez, assim, tá me deixando triste, porque eu gosto daqui, gosto de estar aqui, apesar de/ de tudo que acontece, de todos os desgastes, de tudo. Mas, eu optei pela minha qualidade de vida, pela qualidade de vida de minha família, pra ficar mais tempo com a minha filha. Porque, pelo sentido assim, se eu não estou conseguindo, é, é realizar um bom trabalho na educação, hoje, aqui, também não sei se não tô. Às vezes estou me cobrando demais por coisa que está fora do meu alcance ou que eu acho que não está tendo resultado e outras pessoas podem ter um olhar diferente. Porque tem muito isso, né, essa questão de você/ você se auto-avaliar e você ser avaliado...

Crahó demonstrava estar profundamente afetada por esse contemporâneo confuso, que, no *front-da-batalha*, confronta os ideais de uma Pedagogia Nua e as afetações do Educador com isso tudo que **escapa**. A formação acadêmica em Pedagogia oferece instrumentos analíticos e conceituais para essa batalha? A instituição Educação, que gera **Pedagogias Nuas**, isola tecnicamente o educar, faculta que se exija do educador resultados irrealizáveis pelo fazer pedagógico isolado. E a Psicologia, como tem interferido nesse processo? Como e quais alianças têm efetuado? Viemos (re)produzindo **Psicologias Nuas**, de tecnicismos diagnósticos/terapêuticos ‘esquecidos’ do jogo de saber-poder? Mesmo consciente que tudo isso não depende apenas de seu trabalho e que há situações

na comunidade e na escola que estão de fato fora do seu controle, Crahó segue nesse desassossego, questiona o seu trabalho e os efeitos da Educação. A angústia de chegar ao final do ano e não alcançar os resultados esperados mesmo contando com diversas intervenções outras:

[...] **você fica angustiado, querendo uma solução e essa solução nunca vem.** Por mais ajuda que você tenha, parece que **você vai rodando, rodando/** quando voce vai ver/ igual agora, a gente está praticamente no final do ano e aí? Passou o ano inteiro, e, e, buscou ajuda aqui e ali, aqui e ali, veio/ veio o pessoal do Crem (risos), vem o pessoal/ vem o conselho tutelar, vem o juizado, vem a diretora, vem outra professora, e o menino tá ali/ isso aí parece que assim, parece uma/ uma água: você joga a pedra, ela, aquela/ a... **faz as ondinhas, depois tá tuuudo do mesmo jeito.** Aí você joga, vai jogando pedra aí/ até que uma hora transborda, aí, esse transbordar dele [aluno] pode ser para uma coisa boa, pode ser para uma coisa ruim, para atitudes boas ou ruins e aí fica aquela interrogação, né: **e aí? O que que a gente faz?** Como incluir? **Ou como excluir?** Quando ele próprio já se exclui, quando não se inclui? **Ele não consegue perceber que ele precisa ser incluído. Pra ser um cidadão. Pra ser aceito. Questão de higiene, questão de aparência, tudo! A gente é cobrado o tempo o tempo todo em tudo, com relação à tudo.**

“E aí?”, o que fazer? A professora expressa um desassossego que denuncia as incongruências de toda essa confluência Educação-pobreza. Esse desassossego, se voltado apenas para dimensões individuais do educador gera os conhecidos adoecimentos, alguns muito peculiares da profissão (HECKERT, 2004). Em sua análise, Crahó levanta questões inclusivas educacionais, na verdade inclusivas sociais. Ele se pergunta diante disso tudo: como incluir? E quando o outro [ele próprio] se exclui? O modo-indivíduo de pensar vê na ‘auto.exclusão’, por assim dizer, uma escolha apenas do menino, uma escolha que é também avaliada como equivocada, que não pode ser mesmo entendida sendo ele tão carente da Educação *para ser alguém na vida!*

Vemos nessa escolha, Crahó, uma recusa, misturada de sentimentos e sem elaboração convincente, mas uma recusa desse menino a isso que se oferece como presente e futuro, pois isso tudo que se oferece não lhe interessa! Simples assim! É complexo, mas é simples. Vemos nessa ‘auto-exclusão’ – na verdade

uma inclusão diferencial virtual encarnada – um processo de autonomia que põe em cheque o que já está na Educação instituído. Este, nos discursos reformistas, insiste em dizer que *“tudo vai muito bem na escola, obrigado”, são esses pobres inseqüentes que não querem nada com o estudo*”. O menino recusa isso e recusa também ‘Crahó’. No entanto, essa recusa não vem pura, é mistura de afetações. De alguma forma o menino recusa esse mandato de que ele *precisa* ser incluído nesse sistema educacional, que implica aceitar um dado regime de verdade, segundo o qual, sem isso, ele não será aceito, não será um cidadão... Higiene, aparência [sucesso, consumo, comportamento ideal]... *“A gente é cobrado o tempo o tempo todo em tudo, com relação à tudo”*, diz Crahó. Ela tem razão; cobram(os) e o menino diz não. Essa mesma força-dicurso cobra do Educador que dê um jeito nesse menino que diz não.

Ao mesmo tempo em que questiona seu trabalho levando em conta condições além da escola, Crahó busca respostas e soluções individuais, busca em suas perguntas e nas intervenções do CREM, do conselho tutelar... alternativas para a cobrança que chega no educador para que ele consiga mais, resgate mais.

Uma alternativa, uma solução, como agir com esse menino. O que, através de diagnóstico, o que/ que/ qual é a real deficiência dele, se é que ele tem alguma deficiência, como é(é) atrair, descobrir o que que ele realmente gosta, como fazer a família se comprometer com essa criança, né. A questão do Conselho Tutelar, ameaça tomar o menino se o menino ficar na rua, coisa e tal, mas não dá alternativa pra essa família é, é, orientar essa criança. Tem coisa que, pra falar a verdade, nem eu realmente sei o que a gente realmente espera. O aluno ideal, isso eu tenho certeza que ele não existe há muito tempo, se é que algum dia ele existiu. Não existe mesmo. Porque/ eu tiro por mim, que eu não fui uma aluna ideal, (riso), eu fui um aluno [...] padronizado, pra chegar onde eu tô. **E hoje eu vejo que a profissão de educador não é mais como antigamente, também [...] antes você tinha seu plano de aula, chegava dava sua aula, tranquilamente. Hoje em dia você tem que se desdobrar, rebolar e ainda ‘créu’, como diz os meninos, né** (risos). E você ainda no final das contas, ou se dá bem, ou se dá mal. Ou 50%. E esse 50% é o que está matando os profissionais da Educação. Porque ninguém quer só ser 50%. É quase impossível você ser 100% em tudo o que você faz. Mas essa questão de você chegar e trabalhar, e só conseguir metade... tá complicado... Tenho que me refazer ainda...

Nesse pendular crítico, que ora ‘encaixa’ numa pedagogia convencional e ora escapa das modulações artificiais do que é ou deva ser educar, ele se pergunta: qual será o problema desse menino? Será que tem deficiência? Como descobrir o que ele realmente gosta? E a família, como fazê-la se interessar? Crahó não sabe muito bem o que espera das intervenções que atuam junto com a ela. Não há como saber exatamente. O aluno ideal não existe e a escola mudou! O que se exige da Escola também! Nessa intensidade emocional que ora busca soluções individuais, ora tece ponderações coletivizadas e históricas, há escapes, há espaços de dúvida, de estranhamento diante das exigências inviáveis de uma ‘Pedagogia 100%’, que teria que ‘dar conta’ desses incontáveis vieses.

Na confluência de uma realidade de escolas públicas que servem a pessoas pobres se evidencia a dimensão da urgência, em que os vínculos e afetações se transformam em verdadeiros *fios-de-navalha*. Parece uma questão simples de se dizer: “– São alunos pobres, que não vão render tanto mesmo, que sabemos que não vão chegar lá, infelizmente”. Mas não é disso que se trata aqui. Trata-se de perceber que esse discurso que fala do limite do menino pobre (que não chegará lá) faz parte de uma produção que quer manter os padrões usuais da Educação, inquestionáveis e justificáveis por si mesmos: rotulando o professor como ‘despreparado’, o estudante pobre como ‘carente’ e sua família como ‘desestruturada’ e tendendo a fortalecer a escola como administradora (e mantenedora) da pobreza. O pobre, para que esse ciclo se mantenha, tem que ser visto mesmo como não tendo condições de acompanhar o que ‘A’ Educação exige de uma pessoa. Nesse sentido, todo esse afeto que vimos percebendo até aqui se torna fio-de-navalha, podendo *cortar* liames dessa produção do fracasso escolar do pobre e ferir também, mantendo essa lógica intacta.

Amazona, educadora dedicada como Crahó, Rosa dos Ventos, Sidartha e tantos outros, sensíveis às situações de vida das crianças e preocupados com as possibilidades de um futuro melhor, é atravessada também por essa produção que tende a individualizar os problemas nos alunos. Talvez considerando no jogo social uma imutabilidade, ‘pondera’ que esses alunos não vão chegar lá; lá onde até gostaríamos que eles chegassem. No entanto, ao mesmo tempo, o engajamento desses educadores e a confecção de vínculos de confiança com os

estudantes promovem conversações, mudanças nos conteúdos e na forma de educar, inventividades/confabulações quotidianas. Crahó nos parece fazer esse movimento pendular de forma mais evidente, mas ele está presente em todas as entrevistas e conversas.

Conversávamos à sombra sobre o vínculo que criamos com as crianças na Educação; muito interessante e muito forte, concordávamos. O conjunto em que tais vínculos se dão, sempre afetações policompostas, merece análises cuidadosas, pois são misturas de potenciais de reversão vital e inquietações por novos modos e de reativação do biopoder, de apaziguamento nos modos já estabelecidos.

Eu acho que é difícil, a gente passa muito... muita situação de estresse né, muito menino que não quer nada com nada. Mas até esses meninos eu acho que são sempre um desafio, um incentivo. **Porque querendo ou não, numa sala de 40, se você fizer diferença pra um, pra mim já valeu a pena.** Eu me sinto realizada. Todos os dias eu saí daqui assim, morta de cansada, não aguentando nem *falar*, com ninguém, mas um abraço deles já vale o meu dia, porque você vê que esses meninos, a maioria não tem pai, não tem mãe, eles não tem nada em casa sabe. Eles não têm quem de uma orientação, quem de... as vezes eles não tão precisando nem de conteúdo, o meu foco principal na escola não é isso. Fora que o conteúdo é um instrumento né, uma forma de se trabalhar e de se atingir esses meninos. Eles **têm que deter um mínimo de conhecimento pra vida deles**, mas eu acho que o mais importante é a educação que a gente dá pra vida, né, porque **muitos deles a gente sabe que infelizmente é... não vão chegar... a grande maioria né, aonde a gente espera que chegue.** Mas de alguma forma a gente pode conscientizar, ajudar, ajudar que o dia deles seja mais feliz, né, e que eles tenham um objetivo né, uma possibilidade de futuro, isso pra mim já, já vale a pena (AMAZONA).

Amazona não enfatizou durante a entrevista esse aspecto do 'não vão chegar lá'. Ao fazer diferença na vida de um, entre 40, Amazona nos lembra da 'pedagogia que resgata', trazida pelo desassossego de Crahó. Sua fala, como a de Crahó, transita, pendula, se deixa capturar pelo discurso pedagógico colonizador e também escapa. Ela segue produzindo falas enviesadas, disruptivas de um discurso convencional. Aí está outro fio-de-navalha! Em meio a uma prática de dedicação e ocupação com novas maneiras de fazer Educação, o discurso

'afiado' de que 'alunos pobres não chegarão lá' circula e é cortante, pode cortar e corta. Não é o discurso individual da educadora que está em questão aqui. A forma, aqui nesse caso, o campo de visibilidade para essa produção do 'fracasso escolar do pobre' é uma fala dita por alguém e posta aqui nesse texto também por alguém. No entanto, queremos chamar atenção exatamente para 'uma' confluência (que não é única) em que já se espera pouco desses meninos e meninas, um amálgama "*concepções de Educação-condições de trabalho do educador-pobreza*" em que não se percebe o caráter de *produção social dinâmica*, essa 'megamáquina de produção de subjetividade' como diz Pelbart (2003). Uma megamáquina social, reativada em nós e em nossas práticas, que produz tanto a pobreza, como os meios convencionais de Educação Regular disposta à população de baixa renda. nesta também se produzem as rebeldias, que tornam-se invisíveis quando não percebemos esse dinamismo.

Trata-se aqui de um fio-de-navalha que ao transitar produz esfriamentos e alegrias, desistências ou continuidades, esperança ou desesperanças. A educadora Carajá, ao falar das difíceis condições de vida de alguns alunos, conta uma história em que um estava 'fechado', irritadiço, foi 'tocado', pôde se abrir com ela e isso fez toda diferença.

[...] um menino aí, táva brigando com ele, *direto*, ele me respondia, também brigava com ele, e olhava um bravo pra cara do outro. Daí ele pegou um celular/pegaram o celular dele/ele pegou, umas bagunças de celular, e eu assim... “– Não ó, não quero nem saber, ninguém mandou você ficar tirar o celular da bolsa que estava tocando na sala. Toma os dois aqui.” (?) ficou (?) pensando e tudo... daí, voltou o menino... só me olhando de banda... eu olhei, conversei com ele, porque não vou ficar com raiva dele, mas será que ele tá com raiva de mim, rs! **É um perigo né!** Daí, conversei com ele... e ele dando murro na parede. Falei: “– Ó, você não vai derrubar a parede não, você vai quebrar a mão, hein!”; “– Ah, vou quebrar tudo mesmo!” (a professor faz uma voz mais grossa, desleixada). “– Ah, mas não se machuque não que não vale a pena”, falando com ele. E num vai e vem de um bate–papo que começou assim, esse menino, que eu já tinha colocado pra fora, dado essa atenção, acontecido um monte de coisa, falou que aquele dia... perguntei se ele tinha melhorado o comportamento, se ele ia continuar bagunçando na aula... daí ele falou que naquele dia ele estava bem, falei assim: “– Ah, porque?”. “– Ah, porque meu pai chegou”. “– Ah, então é agora que você vai entrar na linha, né? Vai parar de fazer bagunça...” “–

Que nada, meu pai nem liga.” Falei: “– *Quem que liga pra suas bagunças em casa?*”. “– *Mais minha mãe.*” “– *E porque seu pai não liga?*” “– *Pô, papai táva preso, rapaz. Só que ele táva longe pra caramba, táva lá em São Mateus, mas amanhã ele vai vim, amanhã ela tá solto, graças a Deus. Que lá em São Mateus é muito longe, não dava pra visitar ele não.*” (...) **Eu entrei** pra dentro da secretaria ali e falei a história pras meninas [...] **e chorei!** (...) **E como é que você faz? Como é que você lida com um situação dessas? Vai adivinhar como? Porque não tem diagnóstico**, não passam pra gente. Ou nem sabem! Ou não falam! Aparece a mãe, a mãe, a mãe... não aparece o pai. Mas porque que o menino está desse jeito? Olha o comportamento. Foi a primeira/ ele veio transferido no primeiro bimestre, não fez nenhuma atividade... minha. Não tinha nota... (CARAJÁ, 2008).

Surge aqui novamente o não-saber. Como lidar com uma situação dessas, pergunta a educadora. É uma angústia parecida com a sentida pela educadora Crahó, que se pergunta se seu trabalho é efetivo e o que no ‘fim das contas’ ela faz como educadora. Para a herança da pedagogia, que a identifica com ‘ensinar conteúdos’ esse não-saber surge também como protesto. Um protesto que afirma que a sala de aula não se resume ali, não se restringe a estratégias e técnicas pedagógicas ou psicológicas. Amazona faz uma menção à formação, dizendo de uma inadequação desta para com a lida na escola.

[...] sempre quis trabalhar com educação, sempre quis dar aula [...] o meu foco principal, profissional é educação... é... é... acho que minha faculdade deixou muito à desejar na questão da didática, na questão da educação em si, porque se preocupa muito com a questão das disciplinas teóricas. A prática profissional, o estágio é muito pequeno. É claro que também não dá... a gente não pode estender um currículo e ter 10 anos de... de... graduação né. Mas eu acho que poderia investir num estágio mais elaborado, com mais tempo dentro da sala de aula, porque muitas vezes... eu fiz estágio de fundamental, dei 15 aulas só, e agora você entrar numa turma sua é muito diferente e você aprende na marra. Mas tá sendo proveitoso, to aproveitando muito da experiência aqui... é... acho que é um crescimento, em pouco tempo aqui, muito grande, porque os alunos daqui são um desafio... o público é difícil, é um público difícil de se trabalhar, mas é um público que te dá uma possibilidade de crescimento profissional muito grande (AMAZONA).

Podemos ver aí ‘uma’ produção? Uma produção social – que eu e você fazemos parte – que gera uma confluência-Educação¹⁰⁹ que é oferecida para uma população pobre, a qual se torna de fato *difícil*, pois não a atende em suas necessidades *políticas*. Tal confluência, ao que percebemos, gera, em Santa Cruz e regiões, assim com em outras realidades escolares, encontros difíceis, um cotidiano muitas vezes complicado, angustiante. No entanto, nesse espaço-tempo-convívio, histórias se cruzam, se chocam e algumas ganham visibilidade; e cuidado; e ‘toca’... e mexe com o jeito habitual de alguém. Carajá nos conta acima como sua relação com um aluno mudou depois do ‘acontecimento’ dele contar que o pai esteve preso. Porque essa relação mudou? O que mudou? Mudou porque ao saber dessa vida fica desassossegada ou mudou caindo nas malhas da piedade?

Afetações: fios-de-navalha, vínculos, produções

Nós facilmente abrimos mão da história. Quando isso se dá arriscamos nos consumir na chama das urgências. Estas frequentemente são um engôdo convincente. Tessitura parecida quando esquecemos que integramos uma *rede* e que ela *produz* currículos, escola, salário, pobreza, verdades... (XAVANTE)

Sonhos de crianças

Percebemos durante a feitura das entrevistas que havia um caminho interessante em perguntar sobre os sonhos. Essa força surgiu pela primeira vez mencionada diretamente na entrevista com o ‘Quarteto Primeiro’, composto por alunos do sexto ano. Os ‘sonhos’ surgem também na forma do que se quer fazer no futuro, desejo-presente de onde se pretende chegar. Assim se expressaram Potira e

¹⁰⁹ Formação de educadores numa perspectiva de teorias a serem aplicadas, num determinado padrão de saber-poder (burguês), em determinadas condições de trabalho (vínculos temporários, dupla jornada de trabalho, pouco tempo para discussão, 30-35 alunos por sala de aula, foco em mudanças atitudinais que moralizam a vida do aluno pobre e sua família...)

Saiô do sexto ano, que desejam estar na Ufes, aprendendo sobre Júpiter, Terra e ‘coisas de planetário’; um desejo, apesar das ‘reprovações’: “– *Mas um dia eu vou passar de ano e vou até lá na UFES*” (POTIRA, 14 anos).

Potiguá sonha em ser professora e tem vontade de jogar basquete, mas não sabe se vai se realizar.

[...] Quero ser jogadora de basquete ou dançaria [...] Essas são vontades [...] o meu sonho mesmo é ser professora, mas eu não sei se isso vai se realizar, mas eu queria jogar basquete (QUARTETO PRIMEIRO).

Não tivemos a oportunidade de uma nova entrevista para perguntar a Potiguá porque ela não sabia se ia se realizar. Sonhos de estudar na Ufes, de aprender coisas de planetário, de ser mergulhador, pescador... Teco, fora da escola, fala um pouco de seus sonhos.

Pesq. Qual é seu sonho Teco? Quais são seus sonhos?

Teco. É... esqueci até o nome do negócio já...

Teco. É mergulhador.

Pesq. Mergulhador faz o que?

Teco. Mergulha atrás dos peixe, pra matar peixe no arpão.

Pesq. E você gosta disso?

Teco. Gosto.

Pesq. E além de ser mergulhador? Além de ser mergulhador o que você quer fazer mais?

Teco. Eu queria ser pescador.

Pesq. Pescador e mergulhador?

Teco. Humhum.

Pesq. E como é que você vai fazer pra alcançar esses sonhos?

Teco. Continuar os estudos.

Pesq. Os estudos? Mas tem aula de mergulho ali?

Teco. Ahn?

Pesq. Tem aula de mergulho? Aonde tem aula de mergulho?

Teco. Um lugar aí... esqueci o nome do lugar...

Pesq. Ah mas não é essa escola aqui perto não?

Teco. Tem até curso de salva-vida.

Pesq. Ah é? Onde?

Teco. Lá em Nova Almeida... lá em Nova Almeida.

Os sonhos e o sonhar se misturam com dia-a-dia, com as composições com os colegas e educadores, envolve voltar a estudar. A aula cotidiana não é simplesmente uma aula, é uma vida, são muitas vidas, um encontro delas; intensidades de sentimentos, de viagens ao futuro, de sonhos e preocupações sobre a vida. O sonho de Tico é o de ser motorista de navio ou médico.

Pesq. Quais são os seus sonhos Tico... quais são os seus sonhos na vida?

Tico. Ser é... motorista de navio... muita coisa... tem na cabeça.

Pesq. Motorista de navio, mais o que?

Tico. Ser um médico bom...

Pesq. Você quer ser motorista de navio e médico?

Tico. É... se não der motorista de navio vai pro médico.

Pesq. E o que um motorista de navio faz?

Tico. Vixe... faz transportação de minério... esses negócios assim.

Pesq. E o médico, o que o médico faz?

Tico. Ele opera, faz muita coisa de bom na gente.

Pesq. Aqui tem médico?

Tico. Tem no postinho doido ali de baixo.

Tico teve medo de perder esse sonho, teve medo de não tê-lo no futuro, enquanto, numa situação delicada, silenciava diante de ordens recebidas na escola.

Em conversa com alunos dos sextos anos a tônica foi a brincadeira. Mesmo assim, ou por causa disso, elementos da subjetivação contemporânea surgem mais facilmente. Era um quinteto em que um se destacava: Saci¹¹⁰.

¹¹⁰ Duende da mitologia tupi e guarani (yaci-yaterê). Teria sido africanizado e abasileirado com várias versões regionais, dentre elas saci-pererê; saterê, taperê, tapererê, sererê e siriri (IRMÃO JOSÉ GREGÓRIO **apud** COUTINHO, 2006: p. 93)

Pesq. Me diz assim... . quais os sonhos de vocês?

Saci. Meu sonho é ser policial

Siriri. Péra aê... eu... Eu estudo mas... eu tenho 11 anos, eu gostaria de ser um advogado quando crescer, essa é a posição que, é, eu quero, mas, assim, eu também gosto muito das aulas de ciências, que a gente aprende sobre a terra, é, a terra que a gente vive, o ecossistema e outras coisas assim... então eu gosto muito dessas aulas de ciências... por isso, é as aulas que eu mais me empenho, por isso que eu já passei.

Pesq. Quem mais quer falar do sonhos?

Saci. Eu! Eu queria ser policial pra pegar o vagabundo (risos) e botar tudo na prisão... rrr

Pesq. Você quer ser policial?

Saci. É porque... os vagabundo são muito... desgraçado. Aí tem que bater neles tudo e prender logo...

Pesq. E quem são os vagabundos Saci?

Saci. Os... (risos) os ladrão, os bandidos, os traficante...

Sererê. Os traficante até que faz certo, né?

Saci. Não, não... faz errado [...] tem que prender eles tudo e mandar... Prender os traficante, prender os favelado da rocinha... o cabelo de fogo (risos) (QUINTENTO FANTÁSTICO)

Chamou-nos atenção o sonho de ser policial, que irá prender bandidos, traficantes, enfim, vagabundos. Outra coisa foi a brincadeira do início ao fim da entrevista, implicando um com o outro. Nesse ritmo de implicância e risadas (em excesso para um adulto com um objetivo), no entanto, eles indicam elementos dessa produção em massa que tende a separações morais e individuais: policial – bandido; certo – errado; bom aluno – mau aluno. Outrossim, estávamos em 6 numa sala silenciosa, a média de alunos que os educadores convivem por sala é de 30 alunos...

Já para Uiara¹¹¹ e Caipora¹¹², um dos sonhos é

¹¹¹ Na cosmologia Tupinambá, etnia da qual os Tupinikim eram desgarrados (COUTINHO, 2006: p. 90), Uiara é o espírito feminino dos rios, senhora das profundidades fluviais brasileiras, também chamada de mãe d'água. (IRMÃO JOSÉ GREGÓRIO **apud** COUTINHO, 2006: p. 92)

¹¹² Caipora ou Caapora. Habitante das matas, Caipora é uma índio pequeno e escuro, ágil, que gosta de cachaça, fumo e cachimbo. Uma espécie de curupira de pés normais, azar para quem encontrá-lo, segundo Luís Câmara Cascudo, sem um pedaço de fumo ou cachaça para lhe dar. (IBIDEM: p. 93)

...quando tiver adulto arranjar um emprego bom e não ter dificuldades pra... pra... sustentar os filhos. Só... E também tentar comprar o que que eles pedirem né... Tipo assim, um vídeo game se eles quiser eu vou tentar comprar... computador... se eles quiser brincar, aí só. Só isso...

Nesse caldo de usinagem moderna, composições infundáveis de sonhos múltiplos. É sonho ter um bom emprego e poder comprar coisas que o filho quiser. Sonhos que, podemos dizer, todos nós temos? Quando falamos da subjetividade como usinagem social, falamos dessa produção que se alastra. Não é que esta criança, a partir de sua individualidade e história familiar privadas, sonhe com um bom emprego e em poder comprar. Os próprios sonhos, bem como modos de pensar/viver/desejar uma família, um futuro e a si mesmo, já recebem continuamente injeções pela mídia, pelos discursos medicopsicológicos, pela Educação, todos atravessados por interesses de Mercado. A todo tempo também, elementos outros (sensações, imagem, sons) se misturam aí, num contínuo processo inacabado. Ou seja, a subjetividade é gestada por *máquinas de expressão extrapessoais, extra-individuais e até infrahumanas, infrapsíquicas, infrapessoais* (GUATTARI; ROLNIK, 2005). É sonho também desejar que pessoas queridas não morram. E é mesmo porque que tantos bebês morrem? Onde é comum um bebê falecer antes do primeiro mês de vida?

Mais adiante na conversa com Uiara e Caipora, pergunto como é o dia deles e nos surge a subjetivação da escola como ponte para um futuro melhor, forte viés da instituição Educação. Os sonhos dizem tanto dessa produção humana que apontamos como social e micropolítica, como também nos dizem de como esses sonhos vão sendo modulados, talvez para uma inventividade mais prática, mais aplicada, para um futuro melhor.

Pesq. Vocês estão na escola por que?

Caipora. Ah, porque...

Pesq. Se vocês estudam de manhã...

Caipora. Pra... pra... pra tentar arranjar um emprego bom, né, porque pra arranjar um emprego bom tem que tentar, tem que estudar né.

Pesq. Então você vem de tarde pra estudar?

Caipora. Não. Pra fazer projeto de tarde.

Pesq. Não entendi porque você falou do emprego bom.

Caipora. É... estudar, estudar muito pra arranjar um emprego bom... Tem gente que imagina assim... *ah, quero ser um advogado*. Vai lá tá na quinta série e sexta, vai lá e para... Aí não tem como ser, né, advogado. Porque tem que estudar muito pra ser advogado.

Pesq. Você quer ser advogado?

Caipora. Eu não, eu não sei o que eu quero ser não.

E talvez não seja mesmo pra saber, pois o futuro se constrói nas relações de um eterno presente de possibilidades visíveis e invisíveis. Esse não saber e esse presente, a escolarização tende a projetar para um futuro inspirado em outras presentificações híbridas de Capital, de disciplina adequada e de comportamento receptivo para um conhecimento (híbrido e competente) tido como certo. Em meio a isso, impulsionando outras tendências, acontecem os sonhos, brincadeiras, vínculos de confiança, recusas de alunos e professores, linhas vivas que tecem o cotidiano-escola. Em algumas tramas de espaço-tempo-convívio (escolares), tais linhas tornam-se fios-de-navalha, nos exigindo uma escuta sensível, como *experimentação e escuta do outro*, dos *silêncios*, daquilo que é não-dito¹¹³.

A chamada pobreza – produção de diferentes experiências de escassez – e os sonhos estão aqui como intercessores rebeldes, como fatores não-humanistas e não-piedosos de esclarecimento de fios afiados da inclusiva educacional. Pensar os sonhos de crianças em sua dimensão de experiência com o viver presente – e a escola é presente para elas, sonhos presentes desde um presente de experiência – é pensar a escuta e a ética também como experimentação e atentar para o que temos feito com as experimentações de alunos, professores e outros educadores. Como aliançamos com esses sonhos-sinais?

¹¹³ “*Afirmar a escuta como experimentação significa indicar que as necessidades do outro, com o qual lidamos, precisam ser incluídas, não por uma operação humanista e piedosa, mas como elemento perturbador e analisador dos modos de vida naturalizados, das práticas de saúde [e Educação] instituídas. Mas uma escuta sensível implica, necessariamente, ouvir os vestígios, ver os movimentos. Como salienta Lavrador (2006: p. 2), envolve uma disponibilidade subjetiva de afetar e ser afetado pelo outro, colocar em análise nossos preconceitos, endurecimentos, indiferenças, intolerâncias. Requer a ‘escuta do outro, das vozes e dos silêncios do mundo’ (HECKERT, 2007: p. 212).*”

A Educação Inclusiva: o que é o que é?

A tendência da inclusiva escolar observada nos ‘discursos’ internacional e brasileiro - envolta na deficiência, nas NEE e nos serviços especializados (Educação inclusiva) - surge com pouca variabilidade, ora ‘*decálquica*’ de uma perspectiva da ‘falta’ naquele que é ‘incluído’, ora *antropofágica*.

[...] educação inclusiva, **pelo o que eu escuto falar** [...] é quando você tem uma criança deficiente, em situações não normais de saúde, seja mental ou física, pra ser inserido na sala de aula pra tentar acompanhar, mas a gente sabe que na maioria das vezes não acontece isso, é mais mesmo inserção na sociedade [...] Então não dá muito certo, porque **tem que ter um profissional especializado** [...] lá nos acompanhando, mas o professor sozinho não dá conta não. **Então a idéia** [...] **é tentar que ele se sinta bem diante dele, uma pessoa diferente. É conviver com os colegas, tentar realizar as tarefas e de alguma maneira de uma forma ou de outra se sentir respeitado** (SIDARTHA, educador).

Antigamente [...] o aluno tinha que se adaptar a escola, né, e atualmente é o contrário, é a escola que tem de se adaptar ao aluno, seja ele como for, seja deficiência física, qualquer deficiência que seja. Ou até mesmo nessa situação que a gente colocou, dessa questão de carência que, poxa! O aluno não tem condição alguma de poder ter uma estrutura, e **aqui na escola que ele, que ele busca essa, esse “apoio familiar”, que ele não tem em casa**. Isso é inclusão, **a gente conseguir trabalhar a auto-estima dessa criança, fazer com que ele se valorize, mostre pra ele que a vida ainda tem algo produtivo**. Não só ele ficar ali dentro de casa, sem ter nada pra fazer, ou então vou pra rua, daqui um pouco vai tá se misturando com gente pior e aí vai entrar no caminho das drogas. E a gente incluindo essa criança numa escola, dando educação, mostrando valores, **a gente busca com eles é... toda a inclusão que é tão dita aí, né**. A gente vê sempre, em qualquer lugar, a Educação Inclusiva (GOITACAZ)

Interessante observar que Goitacaz ora diz de uma EI que se ‘escuta falar’, ora de uma que ‘se vê’ sempre em qualquer lugar. Reporta a inclusão ao aluno ‘carente’, que busca na escola o ‘apoio familiar’ que não tem em casa. Essa inclusiva do educador Goitacaz contrapõe o mundo de fora e o mundo da escola, uma escola-refúgio que surge com frequência nas falas e ‘reaparece’ aqui.

A questão da especialização que surge na fala de Sidartha é recorrente nas entrevistas quando utilizamos o termo 'Educação Inclusiva'.

Não dá... não tem dado certo o professor sozinho, sem a preparação, né. Com um profissional gabaritado, treinado pra aquilo, dá pra levar, fazer um serviço mais adequado. Eu sozinho por exemplo não daria conta né. Atendendo os alunos entres aspas, normais, e mais os alunos que precisam de um acompanhamento mais lento, nesse tipo. Então é nesse sentido que eu to falando... (SIDARTHA)

[...] infelizmente eu sei que ela se torna excludente, porque eles falam que o professor [...] não precisa de formação pra trabalhar com crianças assim [...] sou a favor de que eles freqüentem escolas normais, mas eles teriam que ter um acompanhamento extra, porque só sala de aula pra gente como profissional fica muito difícil. Porque eu acho assim que, por isso existe os profissionais [...] acho que é educação exclusiva/inclusiva. Ela exclui também... é isso aí (CAIMAIUTÁ, educadora).

[...] a escola deveria né, ter rampa, ter acessibilidade [...] e a gente tem que [...] acolher, dando a cada um conforme a sua necessidade [...] Pois é, pra mim era isso, aceitar todo mundo. E fazer o que a gente pudesse por ele, né [...] Não basta acolher [...] Não é só garantir o espaço da escola, mas garantir que ele tenha a condição de aprender da mesma forma que os outros, aprender tudo que os outros vão aprender, mas adequado às necessidades dele. Conforme a necessidade da criança [...] Todos podem estudar juntos. Mas a escola tem que ter condições, tem que ter profissionais que possam atender cada criança conforme a sua necessidade (CAIAPÓ, educador).

Umutina aponta uma teorização da EI incompatível com o cotidiano. A educadora sente como *imposição* toda essa defesa de se conviver com as diferenças: uma 'inclusão' que 'vem de cima'.

É um desafio [...] nós vivemos numa sociedade consumista e [...] ela atropela tudo. E muitos dos que brigam por uma educação inclusiva, na verdade, brigam por uma teoria e não uma prática. Então é muito diferente você descrever, ditar [...] impor, né [...] foi imposto ao professor que ele convivesse com as diferenças, mas não foi explanado pra ela como viver essas diferenças. **E aí acabou virando um grande conflito a educação inclusiva, porque ela ao invés de ter o professor como aliado, ela**

passou a ter o professor como adversário né, discordando.

Mas eu vejo a importância né, porque somos todos iguais. Com algumas diferenças, mas somos todos seres humanos capazes de aprender, capazes de desenvolver projetos excelentes e outros não. Então a educação inclusiva mostra que você tem limitações, tem, mas elas podem ser superadas ou não (UMUTINA).

A Educação Inclusiva é também ‘sonho’ que não se efetiva no cotidiano, uma EI que inclui e exclui.

Educação inclusiva pra mim é aquele aluno [com necessidades especiais] né, que é incluído [...] Pra mim ser incluído tem que estar trabalhando de acordo com a realidade dele, com as necessidades dele [...] **porque [...] ele é colocado aqui na sala [...] normal**, dito normal [...] Mas assim, não é trabalhado de acordo com as necessidades que transmite... então, ele está sendo excluído e não incluído (URUBU-CAAPOR).

Urubu-caapor aponta que ela também não é atendida nas suas necessidades. Estas, também especiais, por se tratar de escola pública, com 25/30 alunos por sala, pouca/nenhuma discussão/suporte para o educador lidar com novas condições...

[...] **a educação inclusiva foi assim, foi jogada para os professores e não teve uma preparação.** De como trabalhar com esses alunos a inclusão, né. E de certa forma você trabalha com eles, mas assim, por você, a sua boa vontade de tá desenvolvendo esse trabalho. Agora, preparação mesmo os professores... não teve [...] olha, eu espero que... no geral a educação inclusiva [...] seja assim, mais [...] preparação para os [...] profissionais [...] Pra poder tá recebendo estes alunos, com **essas dificuldades especiais deles** [...] vejo assim, muita coisa né... mas só no papel. No dia a dia você não vê, esse apoio, essas coisas que deveriam tá contecendo [...] ainda tá no sonho.

A EI forjou-se na lógica do atendimento universal precário, já apontado como sendo a própria Política Educacional Brasileira. Professores ‘recebem’ algo que vem ‘jogado’ (de cima) sem o aporte/discussão adequado e com cobranças (às vezes veladas) de rendimento e aprovação. Urubu-caapor nos lembra aqui dos conflitos apontados por Oliveira (2007: p. 33-38) na implantação de uma política

inclusiva, dentre eles a **descrença** numa efetivação prática desta inclusão, o **debate restrito** sobre a Educação Inclusiva, um **despreparo** dos atores educacionais para trabalharem a inclusão nos ambientes escolares e uma **dificuldade** dos professores em trabalhar as diferenças individuais em sala de aula.

Como já apontamos, pensamos que esse **despreparo** e **dificuldade** não são do professor, nem apenas gestados na Educação, numa efetivação prática em curso (e histórica) das políticas educacionais. Tal gestação é efetuada na confluência de vários processos. Essa **descrença** parece ser menos uma ‘resistência’ a uma política democrática e mais uma percepção ‘concreta’ de que, nessas condições atuais da Educação, esse discurso inclusivo (focado na deficiência) não é, de fato, viável. É uma resistência sim, mas no sentido foucaultiano (2006), de pulso de vida, e não como imobilidade e atraso, como se costuma atribuir aos professores os discursos oficiais pró-inclusão. Ao mesmo tempo, entretanto, é também da ordem da oposição a sair de um território já conhecido.

Há uma tendência, tendo em vista o **debate restrito** no campo e a pressa em atender a agendas, que estrategicamente quer culpabilizar o educador, tido como ‘resistente’ (conservador) a mudar e a cooperar com um projeto inclusivo democrático. Os conflitos apontados por Oliveira (2007) são de fato dificultadores à essa política inclusiva oficial como ela se apresenta; e isso é bom! Embora possamos dizer que a escola deve ser para todos e que ela deve acolher as diversidades, podemos dizer também: *“não a qualquer custo, não de qualquer jeito”*. E os educadores apontam isso claramente!

Acreditamos que os processos de formação do profissional se dão no decorrer da prática (JESUS, 2006; JESUS, 2006a) e que eles são inseparáveis dos modos de cuidar e dos modos de gestão (HECKERT e NEVES, 2007)¹¹⁴. Nesse sentido, ninguém está *preparado* para a Educação Inclusiva, como reclama Urubu-caapor e outros educadores. Ninguém está preparado também para a crítica a todo esse

¹¹⁴ As autoras neste artigo referem questões na área de saúde. No entanto, o sentido de suas análises no tocante às imbricações entre formação, cuidado e gestão serve para compreendermos os processos de formação na Educação.

movimento, ele se faz enquanto se dá e se dá na media em que se confronta com o cotidiano, num revezamento de uma teoria a outra (prática) e de uma prática a outra (que gera teorias), numa *luta regional* (FOUCAULT, 2006).

Nas ‘lutas regionais’ da Educação Inclusiva há uma forte tendência para que esta seja efetivada como está no papel (oficial) e os conflitos aí gerados *tendem* a ser vistos, concebidos e trabalhados, no sentido de se mover obstáculos para essa efetivação. Para nós, no entanto, esses conflitos, bem como sua legitimação, são espaços, brechas, recusas e fôlegos, criados por educadores, alunos e pesquisadores, na afirmação de forças e questões vitais em seus “*sistemas regionais de Lutas*” (IBIDEM).

Ninguém se mostrou ‘contra’¹¹⁵, por assim dizer, a esse ideário da Educação inclusiva, mas questiona-se a ‘forma’ ou ‘jeito’ de fazê-la. Mesmo percebendo os conflitos pela forma mandatária como o ideário da Educação Inclusiva chegou, Umutina, assim como Goitacaz, percebem a importância dessa frente, tendo como idéia ‘de fundo’ que ‘a escola é lugar para todos’. O dever/promessa de a escola ‘ser para todos’ e modos de sentir ‘Educação’ surgem ao indagarmos: o que é Educação Inclusiva para você?

A educação é a base de tudo, é o fundamento, né. É um alicerce, né. É com a Educação que o ser humano vai... vai entendendo os valores...né. Que, que quando as coisas ruim bater na porta, vai saber recuar, né, vai saber dizer não [...] (CATINAUÁ)

Inclusiva? [...] educação inclusiva é onde todos/todos possam ter os mesmos direitos, né, educação [...] tanto pelas necessidades especiais, tanto pela raça, cor, todos devem ter a mesma educação, todos inclusos, até os pais participarem, dos estudos de como está o andamento do filho na escola. Participar mais, até os moradores que não têm o filho na escola, também se pudesse vim, saber o que a escola precisa pra tá ajudando, eu acho que isso é um tipo de Educação Inclusiva, todos participando (TUPINAMBÁ)

¹¹⁵ Levemos em consideração que o entrevistado era trabalhador do Setor de Diversidade, leia-se, da ‘educação inclusiva’ ou da ‘inclusão’.

Aquela que visa integrar alunos não só portadores de alguma deficiência, mas que trazem consigo a necessidade de aprender mais, de completar a extensa bagagem de experiências já vividas fora do contexto escolar, completar não, porque para mim o aprender mais e mais é algo puro e inacabado, mas dar a criança a chance que não teve ou tem de conhecer o mundo do aprender/ensinar e torná-lo melhor, levando em consideração seus anseios, dificuldades e/ou limitações (ITERÊTÊ).

[...] não é essa lei? [...] para ter Educação não precisa saber ler [...] Que tem muita gente que sabe ler, tem grau de estudo e não sabe receber uma pessoa bem, não sabe chegar e dar um bom dia, um boa tarde: “Ei, você tá bem?” [...] Educação é a gente chegar “Ei, você tá bem? Como você tá? O que tá acontecendo?” educação [Inclusiva]? E agora? (risos)... É que inclui todo mundo, não? Ué, eu acho que seja isso, que inclua todo mundo, como um todo. A escola como um todo [...] professor, servente, tudo. ASG, tudo, não? E os alunos, né, claro (risos) Eu acho que seja isso, não sei (MURIBECA).

A Educação (inclusiva) muitas vezes surge em referência ao que ela *deveria* ser. Misturam-se desejos de um educar a ser conquistado, dizeres divulgados na ‘inclusiva escolar oficial’ e transpiração de trabalho cotidiano. Muribeca aponta um paradoxo interessante: a chamada ‘educação inclusiva’ não inclui, de fato, *todo mundo*: não consulta diretamente professores, serventes, ASG’s, alunos, familiares, entre outros pouco ouvidos; no entanto, todos eles (nós) fazem (os) uma antropofagia da inclusão/exclusão escolar, da educação inclusiva/excludente, nessa constante, silenciosa e faiscante *luta por escola*. Desde os ditames de uma EI ‘oficial’, produz-se uma cotidianeidade (social) que atravessa a escola e a produz – produz educadores, estudantes, relações.

Produzem-se também discursos mais enviesados sobre inclusão escolar, mais libertos das conceituações da inclusiva oficial. Carajá faz referência a uma necessidade de uma educação inclusiva progressiva e lembra também de outro tipo de inclusiva...

Educação Inclusiva é o nome dado, né. Eu acho que isso aí é feito há muito tempo, né. Só o fato de você... não ter o preconceito, né. É a falta de preconceito, você não pode ter preconceito, porque às vezes, a Educação Inclusiva não é só para aquela criança que você vê tem um defeito *físico*, que você olha e vê que tem uma

pc¹¹⁶... e essa criança, não é porque tem esse problema especial, aparente, que você bate o olho vê, não é simplesmente [...] colocar aqui na sala de aula [...] com os ditos normais, não [...] tem que ir colocando aos poucos, um dia [...], meio período, uma vez por semana e enquanto isso frequentar [...] tem que trabalhar essa criança [...] se é a parte física, qual parte física, porque não vai depender de ficar sentada numa cadeira, dentro da sala, escutando o mundo passar... não! [...] Agora tem outro tipo de inclusão, que é a inclusão do gay, do índio, do pobre... daquele que passa fome, mesmo! Tudo isso é caso de inclusão! Já teve um gay na sala de aula? Já viu como o menino sofre?... ou mesmo... uma lésbica que disfarça, mas todo mundo sabe o que ela é? É o que mais sofre! O gordo... tadinho do gordinho, da gordinha, na sala de aula! Então tem que ter olhos pra eles também. O que que é bonito? O que que é o dito normal? Quem é normal? **Então a inclusão, a escola inclusiva só vai acontecer quando nós [...] nos despirmos dessas hipocrisias, dessas coisas/conceitos/desses pré.conceitos que agente tem.** E aí? Quem é preparado? Quem se sente preparado? Prefeitura e Estado dão apoio? Dão cursos, para você saber lidar com essas crianças?

Tendo em vista a ‘impregnação’ das políticas de educação inclusiva pelas difusas forças-discurso do Capital, é fundamental considerar as considerações dos educadores, intercessores antropofágicos de normas, ‘modas’ e ‘fôrmas’ da discursiva oficial do MEC e suas Secretarias. Estas são também compostas por processos democráticos que podem ser ampliados se atentamos para as produções regionais dos educadores.

Ararigbóia. [...] como é que a gente vai ter sucesso nisso aí? [...] o conteúdo ser ignorado [...] a comunidade feliz, o menino incluído. Incluído pra quem também, né? Pro juiz? Pra ele ficar feliz, pra esse menino não ser problemático e não seqüestrar os filhos dele, enquanto ele tá... num sei... é um negócio difícil.

Pesq.. Por quê?

Ararigbóia. Ah... porque ele pode tá bem forçando a isso né. “-Ah fulano ta no caminho errado”. “Ah bota lá na escola, bota lá na escola”. E aí, será que lá a gente vai dar jeito de incluir isso aí?

¹¹⁶ Paralisia cerebral.

Os conflitos são indispensáveis para a garantia e aprimoramento da Educação Pública de qualidade e de caráter emancipatório, libertário, transformador dessa inclusiva diferencial geradora de pobreza e miséria, que todos, em alguma intensidade, alimentamos. Nesse prisma transformador de reversão vital os conflitos serão índices da importância estratégica das intervenções que se dão desde o cotidiano dos educadores, construindo junto com eles um movimento de crítica desse próprio cotidiano e gerando conhecimentos/soluções coletivos (JESUS, 2006: p. 203-218). Nessa invenção, impensável *a priori*, são produzidos encontros, desencontros, *faíscas, rebeldias...*

Como trabalhamos no sub.capítulo sobre Educação Inclusiva¹¹⁷, há um pendular entre 'ideais' e situações 'concretas' na instituição de uma política de inclusão escolar no Brasil. Com isso, há diversos usos/produções no campo, dentre os quais distinguimos três tendências (uma circunscrita, uma transversal e uma rebelde) e diversas trilhas.

Essa pluralidade aparece aqui nas entrevistas, em que as produções na escola ora pretendem ser decálquicas da discursiva oficial, ora são antropofágicas dos ideais inclusivos. Sendo assim, a circunscrição na Educação Especial no ensino regular é, em nosso entendimento, *um* tipo de Educação Inclusiva, o qual o discurso oficial quer exclusivizar como sendo 'A' Educação Inclusiva: aí ela pode ser entendida apenas como uma modalidade de ensino.

No entanto, a antropofagia dos trabalhadores da Educação fala de uma Educação Inclusiva mais ampla, de outros tipos de inclusão: “[...] *do gay, do índio, do pobre... daquele que passa fome, [da] lésbica que disfarça, [do] gordo*” (CARAJÁ), da discussão sobre condições de trabalho, currículo... Aí, rebelando-se ‘contra’ a constrição do discurso oficial – e das produções que apenas a repetem – fazemos uma Educação Inclusiva de crítica mais múltipla, aproveitando aquela circunscrição e abrindo-a: aí ela é sempre maior que uma modalidade de ensino.

¹¹⁷ Sub-capítulo “2.3 Educação inclusiva? Que histórias são essas?” (p. 66).

Rebeldias e comunidade: feira do mar, questões ambientais, provocações...

A escola é uma máquina a serviço dos dominantes. É uma instituição falida para o que eu almejo. A inclusão é para amenizar essa situação da dominância. A escola é uma máquina a serviço das classes dominantes. Tento despertar nos alunos a rebeldia, ser um rebelde, um inconformado. O que que mudou em nossa sociedade? Não mudou! Mudou algumas coisas, mas a essência não mudou: reproduzir elementos que sejam doutrinados (ABAPORU).

Retomamos essa fala de contraponto apontando agora a inclusão como um amenizador de um processo social de 'doutrinação'. Para essa afirmação de Abaporu indagamos: *“– Mas e o uniforme, a fila, o horário controlado, isso não gera doutrinação?”*

Eu faço isso, mas pela noção de espera... *“– Óh, tem que esperar, não é tudo como você quer, tem que negociar”* [...] faço para provocar também, que eles se manifestem. Se eles não se manifestam, e não fazem, eu vou provocar. O professor é a autoridade máxima, mas não deveria ser, deveria ser o aluno, salas redondas, começando por aí... turmas menores, sentar em círculos, um lugar arejado... materiais de construção diferentes...

O provocar de Abaporu nos lembra de acontecimentos interessantes na escola que colaboraram com a expulsão judicial de uma mineradora da região. Um conjunto curioso e confuso se formava em minha cabeça: educação-comunidade-situação ecológica-eucalipto-ARCEL-Rio Piraqueaçu-Fonte do caju-poluição-reserva de calcário-feira do Mar...

Surgem inicialmente duas questões interessantes: a importância do educador ser da terra ou morar na região para se interessar por brigar por questões locais importantes; e a sensação que a presença da ARCEL ser de longa data e irreversível. Segundo Ararigóia, a poluição

[...] realmente é muito grande, mas eu acho que o fator fundamental pra você começar a... a brigar pelas causas, né. A primeira vai ser... ser da terra né. Não ser migrados né. [...] [em]

razão do amor a terra a gente começa a ver da própria comunidade o que que é bom pra ela, né. Independente do fator econômico, você quer o bem para o lugar que você mora. E quando você trabalha dentro de uma comunidade né, que você pode ser uma referência [...] você tem que “– *Oh, o caminho é esse, a minha idéia é essa... isso agride, isso não agride, isso a gente não pode mexer*”. Mas o que não pode a gente tenta impedir. Então quando eu cheguei em Santa Cruz, a Aracruz já estava ai, não tem como você proibir isso ai...

A implantação de um trabalho enviesado na escola deu visibilidade a um problema ambiental sério à época. Uma empresa mineradora anunciava sua presença e articulada com o poder municipal garantia responsabilidade ambiental e bons frutos para a comunidade.

[...] e aí veio as questões ambientais que a gente arregaçou as mangas e fez a opção por defender a comunidade e nisso ai a escola abraçou a causa [...] não foi um confronto, mas que foi de luta intelectual porque a gente não se confrontou nunca corpo a corpo, né. E fomos abraçados por ONG's, né, por sociedade organizada e tivemos aqui [...] um movimento contra a instalação da “Totam Mineradora”, que vinha extrair algas calcárias do litoral de Aracruz. E por incrível que pareça todo esse processo foi estudado, exposto para a comunidade dentro de uma **Feira do Mar...** (ARARIGBÓIA)

A promoção de uma ‘feira do mar’ difere do que usualmente conhecemos como ‘feira de ciências’, com aqueles experimentos químicos, repetição explicativa de reações químicas, numa produção meio que descolada das problemáticas importantes do entorno. Não lembro, por exemplo, de ter feito/visto experimentos em alguma feira de ciências com questões relacionadas às poluições promovidas pela CVRD e CST, hoje ‘Vale’ e ‘Acelor Mittal’. Nessa escola, a feira do mar tocou na problemática de uma exploração de algas calcárias.

[...] já que essa comunidade é muito próxima ao mar [foi falado]: “– Poxa, a gente pode renovar. Porque feira de ciências? Vamos fazer feira do mar, o mar é uma coisa tão grande, tão próxima, tá tão próximo. Alguns fazem lazer no mar, alguns se alimentam do mar, outros fazem a renda de casa do mar”. Então dizimar, dizimar? Não [...] compreender um pouco mais o mar para os alunos. E aí [...] separamos por série [...] quanto à navegação,

quanto aos tipos de espécie, classificação [...] proteção, e [...] aí a turma da 8ª série [...] ficou de estudar a questão da proteção, degradação e ela descobriu que essa firma já tinha um [...] processo [...] a polícia ambiental já tinha tirado ela do sul do Espírito Santo por degradação ambiental, né... Em cima de decretos de juiz e outros laudos lá que a gente... na época as crianças da 8ª série conseguiram... (ARARIGBÓIA)

Uma descoberta realizada pelos alunos, divulgada para a comunidade escolar e entorno. Isso chamou a atenção de integrantes da empresa que foram à escola agredir verbalmente os alunos.

[...] a escola [...] se viu num compromisso de provar à comunidade de que o que as crianças estavam falando [...] não era uma mentira [...] convidamos um engenheiro [de meio-ambiente] da UFRJ e [...] esse engenheiro deu uma palestra pra escola. E foi um engenheiro, por incrível que parece [...] táva almoçando no restaurante local, e aí no bate papo eu achei o engenheiro e falei da causa. E aí ele “– *Rapaz que coisa de louco!*”, ele ficou abismado com o fato. E [...] veio [...] na escola falar a respeito (ARARIBÓIA).

Isso iniciou um movimento de luta da comunidade, produzindo um processo judicial que afastou a exploradora da região e um outro de improbidade administrativa contra a prefeitura.

E isso foi tudo exposto para a comunidade escolar e para a comunidade em si, os visitantes da Feira do Mar. E foi até interessante que a própria empresa compareceu à Feira do Mar e agrediu os nossos alunos [...] Agrediu o povo por ele está falando a verdade para a comunidade [...] Com palavras, verbalmente, acusações. E aí começou todo um processo de brigada da comunidade com aquela empresa que táva se estabelecendo. Que na época oferecia mundos e fundos, né. E... mas a comunidade foi mais forte, se mobilizou, se organizou e conseguimos repelir a entrada da “Totam”, que tinha na época o apoio do prefeito, né, inclusive tinha doado uma área de 15 mil m² pra... 15 mil? 150 mil m² - agora até me deixou em dúvida - dentro da reserva principal do parque Piraqueaçú, Piraqueaçú Mirim, tinha doado para Totam Mineiradora, né. E isso até levou ele depois [...] a um processo de improbidade administrativa (ARARIGBÓIA).

A sensação de silêncio que sentimos nas escolas no que tangem às problemáticas ambientais e ambientais-indígenas é de arrepiar. Parece-nos que questões coletivas, que atingem a todos hoje – bem como as gerações futuras – que foram movimentadas nesta feira do mar, ficam diluídas e invisibilizadas. Não-falar da Aracruz Celulose, e do pólo-industrial que cresceu à sua volta, bem como não discutir sistematicamente os impactos ecológico-sociais daí advindos, nos fala de uma *intimização* da vida. Ou seja, questões de saúde pública, com impactos ecológicos graves, assim como a lógica de produção e geração da pobreza, desaparecem na evidência de casos individuais, tomadas como problemáticas urgentes: o aluno mal comportado, de baixo rendimento, o professor que ajuda, a família ‘desestruturada’ que não cuida...

Como já apontamos no capítulo 1, a problemática da Aracruz S.A. no que concerne aos efeitos da monocultura, aos conflitos com índios, pequenos proprietários de terra e ambientalistas, aparece em depoimentos que contam histórias conflituosas e até sangrentas. Ao pesquisador interessado, basta caminhar e conversar pelos recantos do município e ouvir, especialmente os de mais idade. A produção midiática desta empresa, bem como sobre sua monocultura, seu uso das águas, dentre outros detalhes, contrasta com esses depoimentos, com falas de índios, quilombolas, pesquisadores e cercanias concretas de Portocel. O peso do *negócio da celulose* no crescimento de Aracruz (96%)¹¹⁸ dificulta que contrastes como esses apareçam. Nesse assunto, discursos colonizadores pipocam por todo município.

Noventa e seis por cento de todo crescimento de um Município, como diz uma pesquisadora da região, não é muito, é **tudo!** Como falar em “autonomia” nesse panorama? Estamos diante de um Golias? Onde/como estão os “Davis”?

Como falar em diversidade ou em respeito à diversidade em terras marcadas pelo solo endurecido e seco da mata serializada, geneticamente modificada e metodicamente plantada onde antes havia selva misturada, úmida, bifurcada,

¹¹⁸ Esse percentual é de 1998 e 2003 (ARACRUZ EM REVISTA, 2009: p. 7). Tal peso provavelmente seja semelhante hoje, mesmo com os impactos produzidos pela crise imobiliária estadunidense.

diversificada de vida, de verde, de cores, de bichos? Qual panorama de produção subjetiva se pode vislumbrar dessa transformação da fauna e da flora? Ou seja, que homens e mulheres são formados lá? Como falar em Educação num território em que as possibilidades de empregabilidade estão voltadas para a ARCEL e coligadas e para o poder público municipal? Que *inclusões* são provocadas nas práticas educacionais escolares se o discurso da *empregabilidade* se dá diante de uma megamáquina que transforma diversidade em *papéis em branco*?

Depoimentos afirmam duas questões importantes nesse aspecto: (1) a economia do município depende sim do pólo industrial; e (2) depende muito. A prefeitura aracruzenca tem funcionado meio período, cortes de contratos temporários são anunciados, pedidos expressos de ‘fazer economia’ chegam às profissionais de limpeza, os projetos nas escolas são diminuídos. Apesar da referência de haver um *pólo* industrial, nós conseguimos apenas ver a ARCEL. Desde o início da pesquisa, essa imagem tem se mantido assim. Continuamos acreditando que a presença desta multinacional traz vislumbres no mínimo controversos: quais os impactos nos solos e nas águas da região? De onde vem a água que esta empresa utiliza no processo de beneficiamento das fibras de celulose? Quantos milhões de litros de despejos químicos caem no mar e nas proximidades do Piraqueçu? Acreditamos também que o ‘grande’ problema é a ARCEL em nós, ou seja, um modo de viver que compõe com seu trabalho continuado, silencioso e pouco discutido coletivamente.

Como os trabalhadores educadores escolares e moradores da região irão encaminhar essa questão? Lembrando do ‘caso totam’, sabemos que a multidão tem força, pode fazer...

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para isso que dilacera... para os sofrimentos que temos... para os sofrimentos que fazemos, banhemo-los no amor e nas rebeldias possíveis...



Guernica¹¹⁹

Transitar entre eucaliptos, golias e davís por Aracruz impôs um grande desafio: vencer os dispositivos de morte em mim! O Mar veio depois...

Por mais que acreditasse na Educação, e acredito profundamente na Escola Pública, a todo tempo tive que cuidar para perceber o movimento, a vida, a invenção. A crueza vampiresca do Capital estava para mim personificada no 'som surdo de sucção' da terra e das águas pela Aracruz Celulose e no 'mau cheiro' deixado nos lares de 'fossa aberta', nas subjetividades de 'mente fechada' e nos eucaliptos silenciosos, como rastros de destruição.

¹¹⁹ Picasso, 2009. Painel pintado por Pablo Picasso em 1937 para a Exposição Internacional de Paris, tendo sido exposto no pavilhão da República Espanhola. A tela **Guernica** é geralmente referida ao bombardeio sofrido pela cidade espanhola de mesmo nome. O ataque se deu em 26 de abril de 1937 por aviões alemães, apoiando o ditador Francisco Franco. Atualmente está no Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, em Madrid (WIKIPEDIA, 2009).

As escolas, algumas em condições materiais muito ruins, às vezes envoltas por eucaliptos dançando ao vento, me diziam que ninguém via isso, mas todos lembravam – inclusive eu, em alguns momentos – de ensinar bons modos a meninos pobres, disciplina, obediência... Às vezes tudo parecia ruim; eu, meu trabalho, minhas perguntas, o jeito de pesquisar, minha escuta. Eu mesmo me perguntava o que fazia ali. O que faço aqui? Curioso que as crianças freqüentemente me perguntavam “–*O que você faz tio?*”. Depois de muito titubeio, veio uma ‘resposta’ ‘meio assim, meio assado’, e que me serve até hoje: “–*Eu converso com as pessoas para ajudar a vida ficar melhor.*” Elas entendiam...

Desde lá, os pulsos de vida me saltaram aos olhos. Meus olhos lassos para o frontispício de boa empresa que a ARCEL montou, quase como a ‘roupa nova do rei’, voltou a brilhar mais intenso para a zoeira dos estudantes, para a labuta de educadores, para o sorriso da ‘mãe que não tem nada’: para uma batalha que se dá o tempo todo, para uma invenção que ‘tira água de asfalto’. Pelbart tinha razão: na tendência de uma exploração máxima, a Vida mostra sua força! Circular pelas terras já não tão estranhas de Aracruz melhorou a escuta, reteceu o cuidar, ajudou a atentar para a Vida que atravessa a escola e a superar meu vício de morte. Parece algo pessoal, mas não é. Ao menos não é só isso.

Muitos discursos anunciam a falência da Educação Pública, a morte da Escola; mas, se não é má fé, é desajuste de lente. Para um modo de ver/sentir/viver que a Vida como invencionice de problemas e soluções – e não como uma aprendizagem de respostas certas e uma preparação para o emprego – e como processo de compor alianças coletivas (no sonho, no afeto, na casa confortável, no bairro) – e não como uma trajetória de sucesso individual de aquisição – a Escola Pública está vivíssima! Temos grandes desafios e as possibilidades de ação estão nos encontros e nas confabulações coletivas que se apropriem da Escola, afirmem seus modos singulares de viver e inventem outros.

Deixar dispositivos de morte e acionar dispositivos de guerra começa por acreditar/fazer Educação como obra aberta, de muitas possibilidades e possíveis, impensáveis *a priori*, mas inventáveis, ao alcance das mãos de quem está ali, no lugar de estudante-educador, de educador-professor, de educador-servente, de educadora-cozinheira... Nem precisamos de exemplo para essa obra aberta, mas

a expulsão do ‘monstro comedor de rochas calcárias’ do litoral aracruzenço pelas intervenções de uma ‘feira-do-mar’ é um ótimo exemplo disso. Não obstante, a obra aberta da escola pode ser sentida também em cada pequena ação que muda consideravelmente a vida de um jovem, que parece voltar com mais esperança, com mais alegria com os colegas, cheios de planos para o futuro...

A inclusão que a vivência na Escola produz é contínua, inevitável. Todos que estamos lendo essas linhas passamos por ela. Muitos que passaram, e outros tantos que não, não estão lendo, não estão comendo, não estão sorrindo... tudo isso nesse momento mesmo agora da leitura des-sas le-tras... E nesse diferencial está um ‘fio-de-navalha’!

Há sutilezas a serem distinguidas no conjunto de verdades (consideradas mais verdadeiras que outras) misturadas nas ações educacionais teóricas e práticas. Elas compõem, como toda ação humana, verdades sobre a vida, sobre o humano, o sucesso e sobre os meios sociais de alcançá-lo. Ativam, ou melhor, ativamos *regimes de verdade* que nos atravessam, nos formam e **tendem** a encaminhar meninos e meninas *adequando-os* às lógicas dominantes. Em termos práticos isso significa afirmar que filhos de trabalhadores de baixa renda, e também de desempregados, **tendem**, na rede formal de Educação, a continuar pobres, a acessar subempregos e a viver em condições precárias de existência.

Não é que um regime de verdade *influencie* os estudantes, mas sim, impingido disciplinas morais e produzindo modos de vida, *produz* esses estudantes; assim como produz educadores, pesquisadores... Produz modos de ser (criança, jovem e adulto), modos de educar e viver. Nessa produção, há uma forte **tendência** para a manutenção do *status quo*, manutenção das forças já estabelecidas.

Tudo isso **tende**, mas não **tem que**; **não tem de quê**. É no espaço-tempo-convívio de possibilidades de outras tendências possíveis que podemos agir. É aí que o sorriso faz diferença, que o afeto não piedoso faz diferença, que o conteúdo libertário faz diferença, que a aula-instrumento de combate social faz diferença. Bem como o faz, perceber que o desinteresse/dificuldade do estudante não se localiza nele (numa suposta natureza dele ou de sua família). É aí também que fazer aliança com o desassossego do educador faz diferença, que cuidar do

colega de trabalho – e perceber que as invenções dela(e) para lidar com as dificuldades é labor valioso – faz diferença, que escutar (escutar de fato) a família faz diferença, que parar para confabular, seja no PL, seja no corredor, faz diferença... que confiar no menino (de médio/baixo rendimento)... faz muita diferença... que “[...] *nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [e mulheres] e na criação de um mundo que seja menos difícil de amar*” faz toda diferença (FREIRE, 2005: p. 213)!

Nesse espaço possível de fazer diferença, produzimos diferença em nós mesmos (alteridade). Talvez seja muito mais pensar como produzir um deslocar de nós mesmos – de nossos modos de pensar/agir – que permita que o outro também mude e cuide mais da vida, cuide mais de si, perceba outras saídas e produza alianças coletivas de cuidado, tendendo para uma rede de apoio que torne a vida melhor e o trabalho¹²⁰ por uma vida melhor mais facilitado. Porque ninguém muda ninguém e ninguém muda sozinho (FREIRE, 2005).

A Educação não é isenta, ela é atômica, ainda que silenciosa. Pode ser desastrosa se for omissa. Ela pode ser quase qualquer coisa, mas será sempre mais forte se for tecida numa coletividade entre educadores e entre educadores-estudantes. De maneira imprevisível, misturados entre racionalismos de capital, estão o prazer, o bom encontro,¹²¹ afetos felizes, o grito da criança, o disparate, rebeldias, forças, enfim, que recusam e propõem novidades. Importante lembrar que essa biopotência, essa resistência diante do controle e esfriamento da vida, é ‘anterior’ às relações de poder que querem ordená-la, sendo mesmo o motivo de sua existência: ou seja, é ‘exatamente’ porque a vida pulsa em diversas intensidades e direções, algumas delas desinteressantes aos *modos capitalistas*, é que forjamos dispositivos de controle por entre regimes de verdade.

Nem sempre o prazer, a alegria e a rebeldia são recusas aos modelos e inventam novidades singulares; fato é que muitas vezes o são. Recusam modelismos capitalistas e/ou vão por outros caminhos. Muitos dessas recusas e proposições

¹²⁰ No sentido de ação no mundo.

¹²¹ Que aquece as relações, biopotente, alegre.

já acontecem a todo tempo, potencializam educadores e alunos, e às vezes não são percebidos como tal, como Educação, como acontecimentos importantes: às vezes recebem nome de desinteresse, de imaturidade, de loucura, de sonho e utopia que logo passam... sutilezas de um combate que, concretamente, inclui socialmente alguém aqui e ali.

Os movimentos escolares inclusivos surgem nessa batalha, compondo esse campo de forças; e são sempre sociais. Nem terminam, nem começam na Escola, mas têm nesse lugar um espaço-tempo estratégico. Nesse sentido, acreditamos que as produções em Educação Inclusiva no Brasil podem acirrar seu coeficiente crítico para dar mais visibilidade para o combate que atravessa a Escola contemporânea. Com uma produção numerosíssima¹²², temos muitas possibilidades de pôr mais em cena as relações de saber-poder na Educação, inclusive apontando e discutindo os ranços reformistas da própria Educação Inclusiva, como ideário e como política pública. Esse 'pulo-de-gato' de perceber a Educação Inclusiva atravessada pelas tendências inclusivo-diferenciais do capital gera outro pulo: o de perceber que tais forças podem ser (in)(re)vertidas a todo tempo.¹²³

Falar de inclusão escolar na malha da inclusão diferencial é transitar no campo do impensável e entender que Educação é sempre obra aberta. Não é com modelos que vamos resolver nossos problemas, sejam eles de uma Educação ideal, sejam eles de uma Inclusão ideal. A Inclusão Escolar não é um *avanço democrático* por si, e sim, mais um combate dentre outros. Perdemos em romantismo e ganhamos em potência! Mais fôlego de estratégia combativa pela democratização e publicização da escolarização. Quanto às forças democráticas já *circulantes* aí, inclusive na Educação Inclusiva, queremos ampliá-las e forçá-las *para fora*, excluí-las, por assim dizer.

¹²² O 'XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva', ocorrido na UFES em 2008, compôs, dentre conferências, minicursos, mesas redondas, pôsteres e comunicações orais, um Anais com mais de quatrocentas páginas (SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

¹²³ Revertidas, invertidas, transvertidas, vertidas de todo jeito: contrapostas, dirimidas, cooptadas, (re)inventadas, transgredidas, abandonadas, substituídas, etc.

Ao localizar os processos inclusivos escolares nesse campo de batalha social de Vida-Capital acreditamos tecer uma crítica revolucionária. Vemos na noção de **inclusão diferencial** um ‘pulo de gato’ que nos facilita distinguir sutilezas e ampliar nossa atenção crítica desde os conflitos da exclusão/inclusão de pessoas da/na escola, percebendo nesses movimentos ‘locais’ tramas dinâmicas de uma ‘classificatória’ diferencial mais ampla, em que se geram modelos de beleza, de sucesso, de família, de estudante... irrealizáveis para uma maioria.

Paradoxalmente não nos afastamos da escola. Estamos lá procurando perceber além das visibilidades e distinguir os atravessamentos sociais, morais e relações de poder ali misturadas, filigranas que agem também sem formas: ideais educacionais, sabedorias, tutelas disfarçadas de cuidado, rebeldias, dores silenciadas, sonhos vitalizantes, solidariedade que mata a fome em casa, afetos! Afetos-forças que nos atravessam e *formam* educadores, estudantes, currículos, políticas, redes sociais... Menos, então, uma exclusão/inclusão que ‘a’ escola promove. Chamamos mais atenção para **como** tais movimentos compõem com uma ‘grade.ação’ sócio-moral valorativa e hierárquica na qual procuramos encaixar tudo e todos.

Excluir/incluir primariamente (de/em algum lugar, condição), incluir precariamente (em condições precárias) e incluir privilegiadamente (colocação ‘vip’) são ‘apenas’ estratégicas de inclusões diferenciais na valência de uma ‘grade’ hierárquica que se criou. No topo dessa grade temos o macho branco, europeu, racional, empreendedor, consumidor das benesses da modernidade, ativo, eficiente e conquistador. As demais condições e modos tendem a ser valoradas à medida que se afastam ou se aproximam desse modelo ideal a ser perseguido. Mais do que discutir exclusões e inclusões, importa por em discussão essa hierarquização social que ‘energiza’ e ‘formata’ corpos, ações e encontros (LINHARES, 2007).

Tal confluência prática, que produz condições de vida, condições concretas de trabalho, compõe um campo de encontros humanos, os quais, muitas das vezes, tendem para uma disputa continuada pela sobrevivência. Nessa rede de encontros está a escola. E lá, solidariedades, relações de poder, encontros que afofagam e ferem também.

Daí a importância de não se tomar uma política inclusiva como ‘algo em si’, a ser aplicada do jeito correto, como coisa de especialista e, ainda, como verdade inevitável ou ação inexorável. A elasticidade antropofágica de educadores, famílias e estudantes, ela inventa! E pode mastigar, digerir e inventar também uma inclusão escolar. E Já o faz! Já reinventa! Outrossim, ainda que haja imposições na política inclusiva oficial, é preciso prudência para não ‘jogar o bebê fora, junto com a água suja do banho’. Prudência para distinguir sutilezas.

Importante atentar para a impossibilidade de *pensar antes* um processo inovador na escola. É impossível *pensar antes* um processo completo em qualquer campo. Aquilo que desassossega é o índice das rebeldias que pedem passagem. É nessa *desassossegagem* às vezes indizível que toma (o) corpo em resistências e em problemas inesperados que nos empurram para modos ainda impensáveis de fazer escola, em tremores e rancos surdos de combates formatação-invenção.

Desejamos que este trabalho contribua com os campos da Educação e da Psicologia, trazendo problemas novos e instrumentos de intervenção, seja desestabilizando ações que produzam mais segregação, seja no sentido de contribuir com produções mais coletivizadoras, problematizando as práticas de formação do educador e do psicólogo. Considerando que o educar-aprender se constrói na confluência de processos de formação, gestão e trabalho – sempre conflituosos – desejamos contribuir com o debate da Educação Pública como campo de práticas de transformação social.

Na metáfora da luta entre Davi e Golias, perguntamos a alguns instantes atrás onde/como estavam os ‘Davis’.... Eles estão espalhados... Estão também nas carteiras das escolas... Muitos gostam da escola, mas não gostam de estudar. Porque será? Quanto ao Golias; ele é ‘Guernica’. De longe parece alguém: a ARCEL, o BIRD, o FMI, a política de Educação, a Mídia... Mas, como o ‘Homem de Guernica’, ele é partido, múltiplo, misturado e também está espalhado. Está pulverizado em nós mesmos, em nossos hábitos de pensar e consumir a vida, comumente chamados de ‘pessoais’. A ARCEL em nós, o Tico em nós, os Davis e Golias em nós!

...sejamos realistas, tentemos o impossível! (Movimento ‘Maio de 68’)

5 UM MAR: UMA BUSCA QUE ABANDONA DISPOSITIVOS DE MORTE¹²⁴

Pacu, filho mais novo de uma família nordestina, quebra um ciclo de morte e vingança por disputas de terras... Ninguém mais lembrava quando tinha começado. Seu irmão mais velho vinga a morte do outro irmão morto. Daí um tempo, um integrante da outra família viria para matá-lo, dando continuidade a uma máquina de morte. Pacu, tendo visto o Mar na imaginação com a sereia, **toma** seu lugar e permite seu querido irmão desejar o Mar também...

Quando as palavras não são possíveis... Não seriam mesmo suficientes... É aí, ou por essa região, que a escrita é recurso de socorro. Um deles... Quando Tonho chega ao mar, ele subverte a morte. Mais do que isso ele dá as costas pra ela; e segue. Ele chega ao mar no momento que ri diante da morte, um riso não sem dor, lancinante, usando bem esse espaço em branco. Ele chora a morte do irmão mais novo, Pacu.

Pacu sabia o que estava fazendo quando pôs a braçadeira negra no braço direito. Sorria, pois libertara algo; nele, no irmão querido, numa sina de família, um ritornelo de morte, ensimesmado. Pacu, sinalizando para a morte, para sua principal expressão visível naquele espaço-tempo-movimento, caminha procurando se lembrar de uma história bonita, uma sereia que viria buscá-lo. Misturada em liames de corpo endurecido, a lembrança da sereia, que gosta do menino e vai levá-lo com ela, o faz caminhar feliz, firme, inteiro. Com os olhos no mar, sorrindo, Pacu é atravessado por um metal sem nome. Seu corpo sanguíneo, ora animado pela bela dama das águas, cai. Outra liberdade se afirma, pois seu espírito pulsa, brilha, contagia.

No estampido do lançador de metal-morte, Tonho acorda! Tudo nele acorda. Corre ao encontro do seu libertador-menino, que levou a sério o conselho: “– *Você tem que ir embora, Tonho!*”. Tonho chora; uma dor profunda de um brilho

¹²⁴ Escrito disparado pelo filme ‘*Abril despedaçado*’ (SALLES, 2001).

que se apaga, ou que dele se perde referência. Uma vida se vai. Sua alma, seu pulso, seu motivo de caminhada, no entanto, contagia, sussurra: “– *Você tem que ir embora, Tonho!*” Um sorriso de alma em meio a tanta dor faz Tonho buscar o Mar. E nesse momento ele já O encontrara, já estava com Ele. Já havia estado com o Mar nos olhos da amada, no pedido mesmo do menino. Já havia estado lá, mas não o suficiente para libertar-se e agir.

Tonho então segue... nem armas, nem choro de desespero. Nem vingança, nem morte. Vida dentro de si, em volta dele e na direção que seus olhos apontam. Clara, sua amada, o esperava. Veio buscá-lo e junto com Pacu o libertara. Clara pôde libertar, pois liberta estava! Clara busca Tonho, entrega-se a ele e o convida a não-esperar a morte. O convida para a vida junto com Pacu; e Tonho ouve. E Tonho vai.

Ao chegar ao mar Tonho desmonta todo um dispositivo de morte anunciada, de morte certa. Mais do que isso, ele *esvazia* tal circo mortífero, o torna sem sentido. “– *Acabou meu velho!*”, diz sua mãe para seu pai que tentava impedi-lo. Tonho segue, abre mão do ciclo e espirala graças à história lembrada por Pacu, que foi tocado por um dispositivo de imaginação, dispositivo de guerra, de outras guerras, de novas tessituras existenciais possíveis: Clara, salva Pacu e Pacu liberta Tonho. Este segue por outros caminhos, outra bifurcação que o leva ao impensável, aliançável de vida, esperança e promessa de um bom encontro.

Pacu acha o mar!

Que nossos espíritos, que faíscam silenciosos, contagiem tantos meninos e meninas em meio a dispositivos de morte a buscarem o Mar!

6 REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico In: MACHADO, A. M. [et al.]. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva – direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005 (163 p.). p. 39-54 (Psicologia e direitos humanos).
- AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. 1ª Ed.: 2004. 3ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2007. 96 p. (Coleção Papirus Educação).
- AHLERT, A. Exclusão social *versus* qualidade ética da educação In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 39-64.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola dos pobres no Brasil**. Dissertação apresenta no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Niterói (RJ): UFF, 2005. 281 p.
- AMARAL, T. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela 85 cm X 73 cm; Assin.: "11-1-1928". Disponível em: www.tarsiladoamaral.com.br. Acesso em: 5 de abr. 2009.
- ARACRUZ EM REVISTA. **Cadeia de Valor**: o peso da Aracruz na economia. Ano 15, n. 170, Maio 2007. Disponível em: www.aracruz.com.br. Acesso em: 2 dez. 2007.
- ARCEL. Disponível em www.aracruz.com.br. Acesso em: 2 dez. 2007.
- ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; KASSAR, M. C. M.. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (304 p.). p. 21-31.

- BALBÉ, M. M. G. A avaliação escolar como processo de exclusão In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 91-96.
- BAPTISTA, C. R. B. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192 p.
- BAPTISTA, L. A.. **A cidade dos sábios**: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.
- BARSA. *Dicionário Barsa da Língua Portuguesa (ilustrado)* - Baseado no Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos (ilustrado). 1ª Ed.: 1981. Rio de Janeiro/São Paulo: Encyclopaedia Britannica Editores Ltda., 1982 (XXVI + 613 p.). p. 170b; 483a.
- BENEVIDES, R. **Subjetividade repetente**. Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da cultura e Educação Continuada (IEC), ano II, n. 2, p. 111-129, 1997.
- BERGSON, H. **A evolução criadora**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOCCO, F. **Cartografias da infração juvenil**. Tese de Mestrado. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de concentração 'Subjetividade, Política e Exclusão Social'. Orientadora: Prof. Maria Lívia do Nascimento. Cartografias da infração juvenil. Niterói, 2006. (181 p.). p. 51-58
- BODART, R. A., LEITE, L e HECKERT, A. L. C. Novidade? Novidade! Impensáveis... Ensaio sob(re) a Invenção em Psicologia In **Jornada de Análise Institucional** (1. : 2007 : Vitória, ES). Anais da I Jornada de Análise Institucional. Evento organizado pelo Programa de Educação Tutorial em Psicologia (PET/Psicologia) da Universidade Federal do Espírito Santo

(Ufes), pelo Departamento de Psicologia da Ufes e pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes). Realizado de 14 a 15 de agosto de 2007 – Vitória : Faculdade Saberes, 2007. 1 CD-ROM. p. 103 a 111.

BONETI, L. W. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 13-38.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.19 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Marlene de Oliveira Gotti [e outros] (Orgs. e Coord.) Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. 353 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004a. 28p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação inclusiva**: v. 2: o município. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004b. 27p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004c. 26 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação inclusiva**: v. 4: a família. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004d. 17 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do desenvolvimento humano no Brasil** – fazendo novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. Brasília: Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento humano (PNUD); Ipea. 2001. __ p.

_____. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Manual de Redução de Danos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001a. 114p: IL.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil – 1996**. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)/ Comissão Econômica para a América Latina (Cepal)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1996. __ p.

BUARQUE, A. H. F. **Pequeno dicionário da língua portuguesa**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

CABRAL, I. Fonte: <http://www.ivancabral.blogspot.com>. Acesso em: 15 de Abr. 2009.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.

_____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão In: WANDERLEY, L. E.; CASTEL, R. & WANDERLEY, M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004 (272 p.). p. 17-50.

CAYMMI, D. **Modinha para Gabriela**. 1975. Disponível em: http://www.paixaoeromance.com/70decada/gabriela/h_gabriela.htm. Acesso em: 15 nov. 2007.

CELEDÓN, E. R. **Inclusão escolar**: um desafio. Disponível em: <http://geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2008.

CORREIA, L. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. (Coleção 'Educação Especial', vol. 13). Capa azul piscina. Porto Editora, 2003. 206 p.

CRUZ, M. de P. (Org.). **Faça-se Aracruz!** Subsídios para estudos sobre o município. Serra, ES: Edições Tempo Novo, 1997.

DELEUZE, G. Um novo cartógrafo (vigiar e punir) In: DELEUZE, G. **Foucault**. SP: Brazilense, 2006. p. 33-53.

_____. **Conversações**. 3ª edição - reimpressão. Rio de Janeiro: Edição 34, 2000 (232 p.). p. 151-168. (Coleção TRANS).

_____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1ª Edição: 1999. São Paulo: Ed. 34, 1999 (144 p.) p. 7-26.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs 3**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DREWS, S. B. T. As políticas públicas de educação escolar no Brasil In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 75-80.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação: 2006 (192 p.). p. 31-52.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa.**

Coordenação de Edição: Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira.
Equipe de lexicografia: Margarida dos Anjos... [et al.]. Apoio Técnico: João
Ferreira Gomes Barcellos. 6ª edição revisada e atualizada. Curitiba:
Posigraf, 2004. (896 p.). p. 592a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 22ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal,
2006 (295 p.). p. VII-XXIII; 1-38; 69-78; 167-178; 243-293.

_____. 1977 Poder e Saber In: **Estratégia, Saber-Poder.** Vol. IV. Manoel Barros
da Motta (Orgs.). 2ª Edição. Porto Alegre: Forense Universitária: 2006a (192
p.). (Coleção Ditos & Escritos). p. 223-240.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 31ª Edição. Petrópolis: Vozes,
2006b. 288 p.

_____. Aula de 17 de Março de 1976 In: FOUCAULT, M. **Em defesa da
sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). 1ª Ed. 1999. 4ª
tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (382p.). (Coleção tópicos). p. 285-
315.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto
Torres. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto
Torres. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos
anos 90 In: **Os professores e a reinvenção da escola.** São Paulo: Cortez,
2001 (174 p.). p. 57-80.

FRIZZO, M. N. As políticas públicas e a formação do professor In: BONETI, L. W.
(Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania.** 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003.
(208 p.) (Coleção Educação). p. 81-90.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Das árvores aos lares**: a geração de renda, emprego, divisas e impostos da cadeia produtiva da Aracruz Celulose. Disponível em www.aracruz.com.br/search.do?pager.offset=10. Acesso em: 2 dez. 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS; D. M. et alii. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 11-23.

GOMES, C. H. P. A “Nova LDB”: algumas implicações na formação e na valorização dos profissionais da educação In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 65-74.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 439 p.

GURGEL, A. P.; BORGNETH F. **Primo Bitti**: a construção de Aracruz. Vitória: Aracruz Celulose, 2007. 115 p.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HECKERT, A. L. C. Ética e técnica: exercício e fabricações. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Org.). **Cuidar do cuidado**: responsabilidade com a integralidade das ações de saúde. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEPESC/ABRASCO/IMS, 2008, v. 1, p. 213-230.

_____. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor**. 1ª ed. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007, v. 1, p. 199-212.

_____. **Narrativas de resistências:** educação e políticas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação. Orient. Prof^a Dr^a Célia Frazão Soares Linhares. Niterói (RJ): UFF, 2004. 311 p.

_____. Os Desafios da educação na contemporaneidade In: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS M. E. B. (Orgs.) **Psicopedagogia:** alguns hibridismos possíveis. 1^a Edição. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 11 a 18.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Aracruz:** aspectos gerais. Disponível em: <www.ijsn.es.gov.br/follow.asp?urlframe=perfil/gerais/gera_tab.asp&tipo=1®iao=09>. Acesso em: 2 dez. 2007.

JESUS, M. D. Vozes e Narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (304 p.). p. 166-175.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação Inclusiva In: JESUS, M. D.; BAPTISTA, C. R. B., VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Espírito Santo: EDUFES, 2006. p. 203-218.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. B. (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 95-106.

_____. **O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz:** avaliando em contexto. Relatório de pesquisa-ação colaborativo-crítica produzido pela equipe de pesquisadores da Ufes/PPGE coordenados pela

Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus em intervenção realizada no município de Aracruz-ES no ano de 2006b. Vitória: UFES, 2006b. 128 p.

KASTRUP, V. Palestra ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 02 de Junho de 2007.

LAPLANE, A. L. F.. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. (Coleção Educação Contemporânea). Esverdeado. 2ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados: Mediação: 2007 (167 p.). p. 5-19.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006. 176 p.

LINHARES, C. F. S. **Educação e contemporâneo**. Palestra proferida na Universidade Federal do Espírito Santo no auditório externo do CEMUNI VI, seminário organizado pelo PPGPSI/Ufes, 2007.

LINHARES, 1997 (???)

LINHARES, C. F. S. (Orgs.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. 174 p.

LOURAU, R. Uma apresentação da análise institucional In: ALTOÉ, S. (Orgs.) **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. SP, Hucitec: 2004 (287 p.). p. 128-139.

_____. Implicação e sobreimplicação In: ALTOÉ, S. (Orgs.) **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. SP, Hucitec: 2004a (287 p.). p. 186-198.

_____. **René Lourau na UERJ – 1993 – Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Arquivo em pdf. Departamento de Extensão SR-3. Rio de Janeiro, UERJ, 1993 (119 p.). p. 7-23.

- LUCAS, G. **Guerra nas estrelas episódio II: o ataque dos clones**. LUCAS FILM, EUA: 2002. Escrito e dirigido por George Lucas. Roteiro de George Lucas e Jonathan Hales. Fonte: <http://www.lucasfilm.com>. Acesso em: 7 Abr. 2009.
- LUFT, H. M. O Paradoxal Papel da Escola: promete incluir, excluindo In: BONETTI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 117-137.
- MACHADO, L. G. M.; PRIOSTE, C. e RAIÇA, D. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006. 111 p.
- MARQUES, C. A. Rompendo paradigmas: contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (304 p.). p. 145-153.
- MARTINS, A. M. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas In: LINHARES, C. et alli (Orgs). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. 1ª Edição. Niterói, Intertexto: 1999. (182 p.) p. 71 a 100.
- _____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 1ª Ed.: 1997. 3ª Edição. São Paulo: Paulus, 2007. (141 p.). p. 7-38.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1ª Ed.: 1998. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 98 p.
- _____. **A ontologia da realidade**. Organizadores: Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. 1ª Ed.: 1997. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 350 p.

_____. **Da biologia à psicologia.** 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 197 p.

MATURANA H. & VARELA F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. 1ª Ed.: 2001. São Paulo: Palas Athenas, 2005. 288 p.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. tradução de Windz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MORI, J. O processo de exclusão na educação: o ensino de segundo grau In: BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação, exclusão e cidadania.** 3ª Edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. (208 p.) (Coleção Educação). p. 107-116.

OLIVEIRA, I. A. Políticas de educação inclusiva: trajetória de conflitos In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (304 p.). p. 32-40.

PELBART, P. P. **Vida nua, vida besta, uma vida.** Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

_____. **Vida capital:** ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PICASSO, P. **Guernica.** 1937. Disponível em: <http://homepage.mac.com/dmHardt/WarArt/Picasso/Guernica/Guernica.JPG>. Acesso em: 8 de Abr. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ. Disponível em: <http://www.pma.es.gov.br/cidade/>. Acesso em 27 de out. de 2008.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS; D. M. et alii. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 25-36.

RÉGIO, J. **Cântico Negro**. Fonte: <http://www.releituras.com>. Acesso em 16 de novembro de 2008.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação: 2006 (192 p.). p. 53-71.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus: 2006 (318 p.). p. 299-318.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus: 2006. 318 p.

_____. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. (Coleção 'Educação Especial', dirigida por Luís de Correia Miranda; vol. 14). Porto Editora, 2003. 237 p.

RODRIGUES, H. B. C. **No rastro dos “cavalos do diabo”**: memória e história para uma reinvenção de percursos do paradigma do grupalismo-institucionalismo no Brasil. Tese apresentada à Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, para obtenção do grau de doutor. São Paulo, s.n; 2002. 540 p.

SALLES, W. **Abril despedaçado**. Um filme de Walter Salles. Uma co-produção Video Filmes, Haut et Court, Bac Films e Dan Valley Film AG. Brasil, Suíça, França: 2001 (fonte: <http://www.abrildespedacado.com.br>). Acesso em: 6 de abr. de 2009.

- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência global. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2005. 174 p.
- SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (11. : 2008 : Vitória, ES). Anais / XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. 442 p.
- SENAC. DN. **Transversalidade e inclusão**: desafios para o educador. Rosane CARNEIRO, R; ABAURRE, N. W.; SERRÃO, M. A. et alli. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003. 208 p. (Didática para Educação Profissional).
- SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 253 p.
- SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro” In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus: 2006 (318 p.). p. 15-34.
- TRINDADE, L. R. **Atuação do assistente social na área da educação inclusiva**: algumas considerações sobre uma experiência vivida. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd/ Faculdade de Educação - UNICIDADE, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em educação inclusiva, sob a orientação do Profº Ms Frederico André Gonçalves Feital. Vitória, 2007. 38 p.
- VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão In: MACHADO, A. M. [et al.]. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva – direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005 (163 p.). p. 55-70 (Psicologia e direitos humanos).
- WIKIPEDIA. **Guernica**. 1937. Pb. Óleo sobre tela 350 cm X 782 cm. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guernica_\(quadro\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guernica_(quadro)). Acesso em: 8 de Abr. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de CONSENTIMENTO para PARTICIPAÇÃO em PROJETO DE PESQUISA

Concordo com a participação no projeto de pesquisa abaixo discriminado nos seguintes termos:

Projeto: Educação e inclusões contemporâneas

Responsável: Ricardo Bodart de Andrade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Coelho Heckert

Identificação do sujeito

Nome: _____

Idade: _____

R.G. n.º: _____

End.: _____

Justificativa e objetivo da pesquisa:

O campo problemático desta pesquisa são os efeitos inclusivos das práticas escolares em Aracruz/ES, mais especificamente na região de Santa Cruz. Nosso objetivo geral é cartografar *como se dão as inclusões diferenciais* que a Educação provoca na vida de crianças, jovens e adultos e problematizá-las, colaborando disruptivamente com a discussão no campo da Educação, especialmente com o que vem sendo produzido na chamada Educação Inclusiva. O estudo das práticas educativas e dos processos de inclusão contemporâneos poderá contribuir na problematização do modo como a temática da inclusão vem sendo abordada tanto no campo da educação quanto na psicologia. Pretende-se ainda, com este estudo tecer provocações sobre a problemática complexa da Escola forjada numa sociedade de Capitalismo global.

Descrição dos procedimentos a que o sujeito será submetido:

Numa primeira etapa serão realizadas entrevistas com estudantes do 5º ano da escola municipal localizada em Nova Santa Cruz, estudantes do 6º ano da escola municipal localizada em Santa Cruz e profissionais da educação das respectivas escolas. A 2ª etapa da pesquisa abrangerá 02 (dois) grupos focais com profissionais da educação que atuam nas escolas municipais acima referidas e que participaram da 1ª etapa da pesquisa. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição, o pesquisador se compromete a apresentar aos participantes do grupo o material resultante desta transcrição, para observações e conferências quanto aos dados construídos.

Benefícios esperados:

Através de sua divulgação em periódicos e congressos, bem como da devolução do material de pesquisa sistematizado aos participantes da pesquisa, entende-se que esta pesquisa poderá fornecer reflexões acerca das práticas inclusivas na contemporaneidade. Poderá contribuir também para o conhecimento acerca dos modos de expressão de crianças e jovens que residem em área de periferia urbana de município do interior do Estado do Espírito Santo, desnaturalizando preconceitos e dando visibilidade às experiências e saberes de estudantes e profissionais da educação. Este estudo pode fornecer elementos à compreensão do lugar estratégico da escola na sociedade atual, especialmente em áreas ocupadas pela população de baixa renda. Esta pesquisa possibilitará ainda trazer análises e reflexões para o campo da psicologia institucional acerca dos processos que permeiam o sentido da escola para crianças e profissionais da educação.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Vitória, ____ de _____ de 2008.

Representante Legal

Responsável pelo projeto

Prova documental:

R.G.: _____

Certidão de nascimento: _____

ANEXO B – TERMO DE LEITURA E ACEITE DE ENTREVISTA TRANSCRITA

Li e concordo com a transcrição da entrevista por mim cedida à pesquisa de Mestrado abaixo discriminada:

Projeto: Educação e inclusões contemporâneas

Responsável: Ricardo Bodart de Andrade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Coelho Heckert

Identificação do sujeito

Nome: _____

Idade: _____

R.G. n.º: _____

End.: _____

Recebimento de entrevista transcrita:

Tendo já assinado a autorização para divulgação científica de dados produzidos como entrevistado(a) neste programa de pesquisa, afirmo que recebi a entrevista transcrita e concordo com os termos aí contidos, pois estes condizem com a conversa construída entre mim e o responsável pela pesquisa.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Vitória, ____ de _____ de 2008.

Representante Legal

Responsável pelo projeto

Prova documental:

R.G.: _____

Certidão de nascimento: _____

