

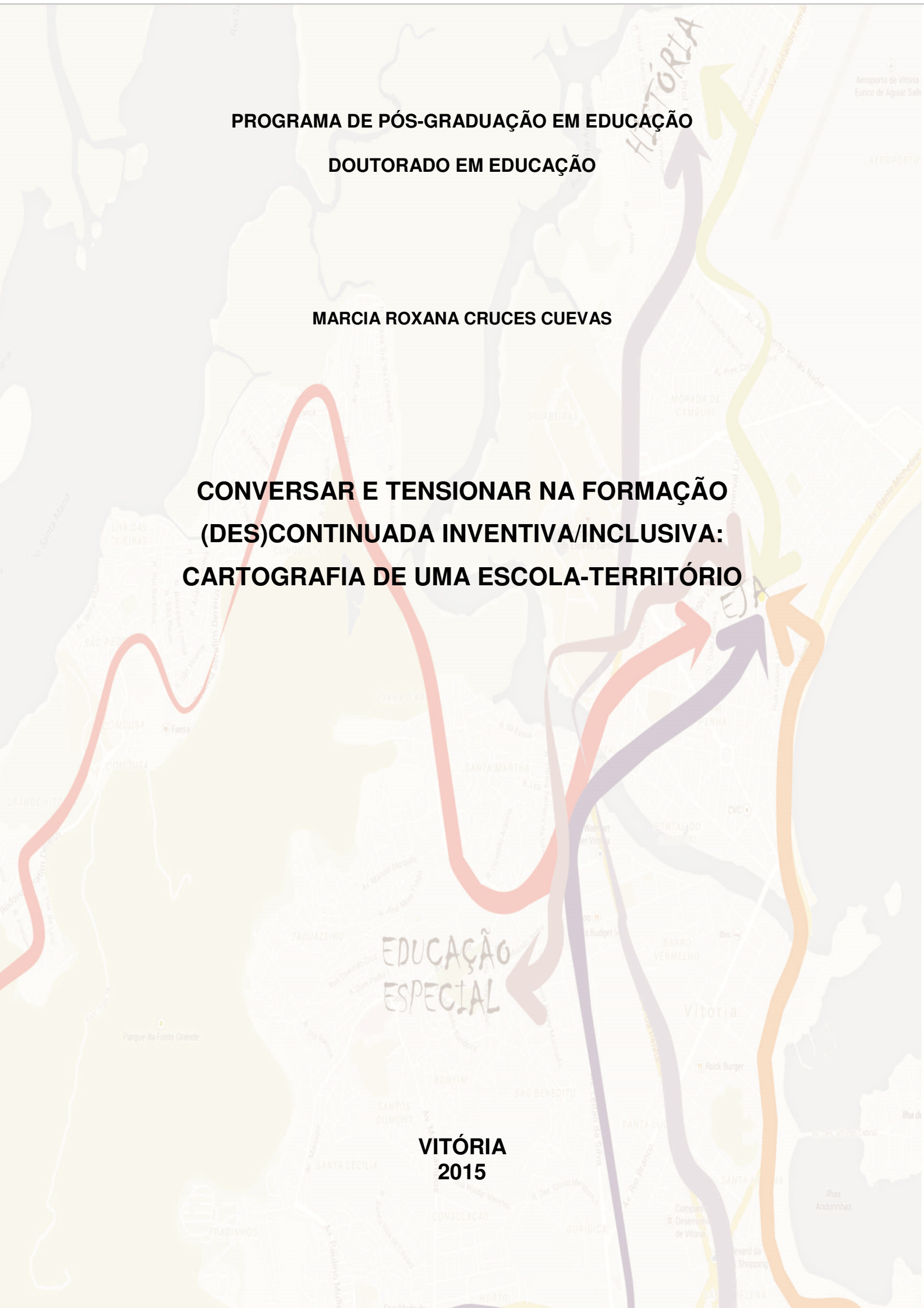
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA ROXANA CRUCES CUEVAS

**CONVERSAR E TENSIONAR NA FORMAÇÃO
(DES)CONTINUADA INVENTIVA/INCLUSIVA:
CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA-TERRITÓRIO**

EDUCAÇÃO
ESPECIAL

**VITÓRIA
2015**



MARCIA ROXANA CRUCES CUEVAS

**CONVERSAR E TENSIONAR NA FORMAÇÃO
(DES)CONTINUADA INVENTIVA/INCLUSIVA:
CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA-TERRITÓRIO**

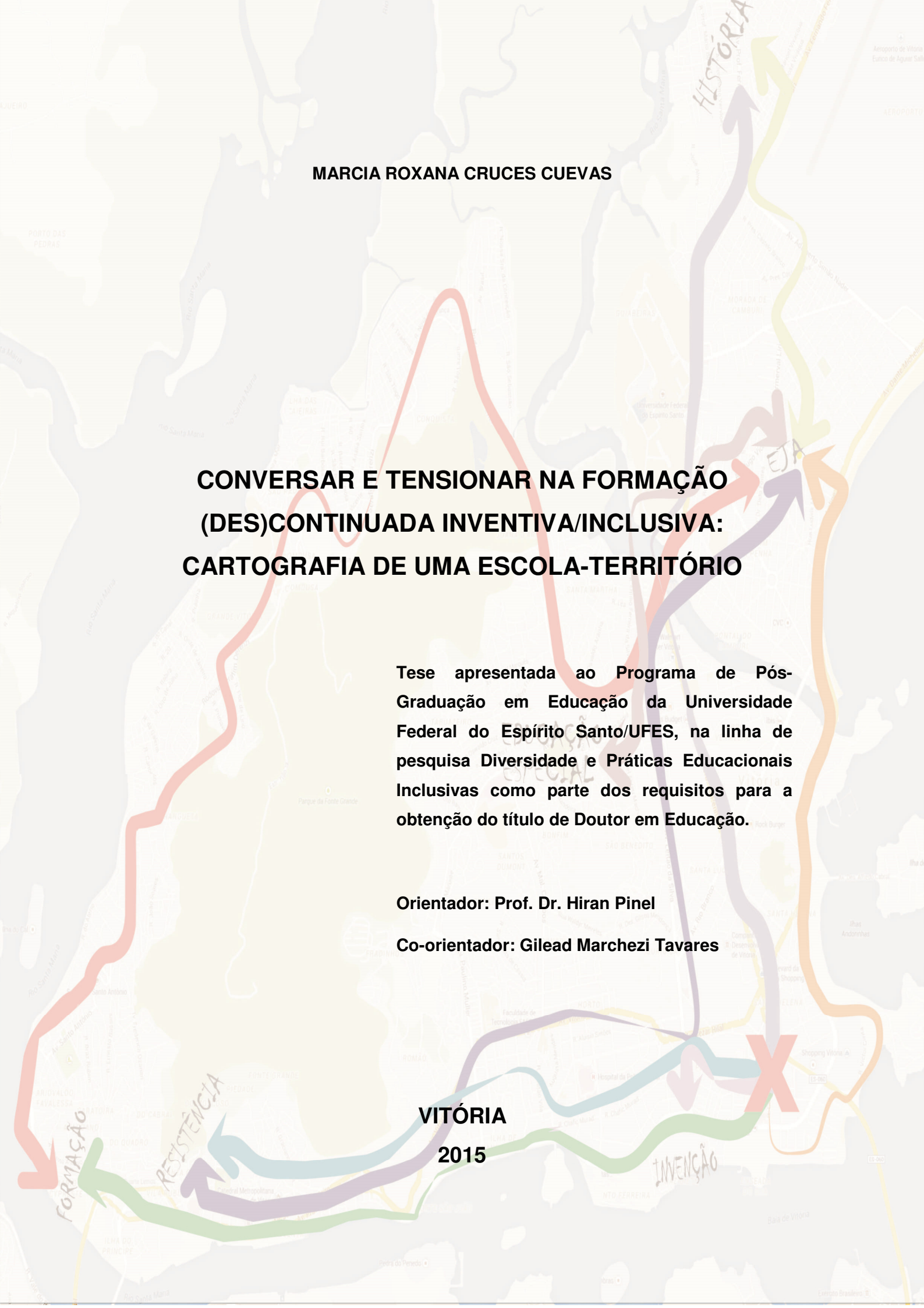
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

Co-orientador: Gilead Marchezi Tavares

VITÓRIA

2015



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

Cuevas, Marcia Roxana Cruces, 1970-

C965c Conversar e tensionar na formação (des)continuada
inventiva/inclusiva : cartografia de uma escola-território / Marcia
Roxana Cruces Cuevas. – 2015.

271 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.

Co-orientador: Gilead Marchezi Tavares.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de adultos. 2. Educação especial. 3. Educação
permanente. I. Pinel, Hiran. II. Tavares, Gilead Marchezi, 1974-. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.
Título.

CDU: 37

MARCIA ROXANA CRUCES CUEVAS

**CONVERSAR E TENSIONAR NA FORMAÇÃO
(DES)CONTINUADA INVENTIVA/INCLUSIVA:
CARTOGRAFIA DE UMA ESCOLA-TERRITÓRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 27 de Fevereiro de 2015

COMISSÃO AVALIADORA:

Prof. Dr. Hiran Pinel

Universidade Federal do Espírito Santo -UFES

Orientador

Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo -
UFES

Membro

Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus - UFES

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro

Prof. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

Membro

Prof. Dra. Gilead Marchezi Tavares

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro

Prof. Silvia Moreira Trugilho

Escola Superior de Ciências da Saúde
da Santa Casa da Misericórdia de
Vitória- EMESCAM

Membro

DEDICATÓRIA

A Manuel, Érika, Felipe, Claudia y Pablo.

AGRADECIMENTOS

O que pode o sentimento
Não pode o saber
Nem o mais claro proceder
Nem o mais amplo pensamento [...]
Só o amor com sua ciência nos torna tão inocentes.
(PARRA, Violeta)

Chegado o momento de agradecer às pessoas que tornaram a trajetória dos encontros e da produção fluida e confiante, me inspiro na poesia de Violeta Parra para expressar a todos minha gratidão que se faz sentimento que arde e que se expande em cada uma das letras que compõem a palavra agradecer. O sentimento que todos me fizeram sentir e que hoje tento retribuir, foi maior que qualquer problema, solidão, cansaço, ventania ou rajada de vento.

Agradecida estou de vocês, Manuel e Érika. Sem dúvida, as suas histórias de vida compõem a minha forma de olhar para o mundo e as pessoas.

Roberto, Ró, meu companheiro e cúmplice. Obrigado por ser a confiança quando a insegurança impedia a passagem do pensamento, por ser dignidade quando minhas forças estavam esgotadas por dificuldades encontradas, por ser alegria, questionamento, transparência constante em nossas vidas.

Aos meus professores orientadores, Hiran Pinel e Gilead Marchezi Tavares, pela compreensão do meu tempo de produção. Por ter confiado neste trabalho e em mim, estou muito agradecida.

À minha família, irmãos e amigos. A companhia amorosa e a força implícita presentes nas palavras compartilhadas, fizeram sentir-me amada e nunca solitária.

A todos os professores, colaboradores, pesquisadores, alunos, familiares e gestores da escola-território, com quem compartilhei os desafios da construção de uma escola pública e popular. Muito agradecida!

A meus companheiros de formação, companheiros críticos do meu fazer. Obrigada Fabian, Samuel, Rogério, Alessandro, Rayner, Carline, Eliane, Breno, Gilead, Paulo, LÍlian.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou assumir uma vida mais lenta, sendo possível dar passagem à proliferação de experiências únicas e intensas no viver.

“Gracias a la Vida” que me há dado tanto! “Gracias”, obrigada aos encontros e desencontros que me tem ensinado tanto!

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1984, P.13)

RESUMO

A tese inicia com indagações sobre a formação de educadores inclusivos a partir do paradigma de rede. A concepção de homem e de mundo que orienta esta investigação aponta para a complexidade da vida, entendendo o homem e a sociedade como emaranhados em uma rede de produções, intensidades de sentidos e afetações que configuram a existência. Compreendem-se os fenômenos como produção coletiva, produção de subjetividade, onde os padrões assumidos como normais são fruto de um complexo processo de reprodução de sujeitos e reinvenção da vida através da potência de criação. O trabalho configura-se como uma investigação qualitativa móvel, onde nos perguntávamos e perguntamos acerca de como a conversação, na formação de professores se efetiva como uma forma de resistência, de criação à subjetividade capitalística? Como as conversações da formação de professores se efetivavam e inventavam modos de existência inclusivos? Realizamos uma pesquisa-intervenção porque assume o plano da experiência enquanto intervenção. Tateamos, fabricamos dispositivos produtivos para fazer emergir desde o fazer, o saber. Realizamos uma cartografia das ações e criações de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos que trabalha nos três turnos com pessoas oriundas das camadas populares e que tiveram negado o direito de estudar. Realizamos o acompanhamento do percurso formativo de um grupo de professores da escola-território no decorrer do ano de 2014. Todos os relatos e narrativas foram registrados no diário de campo e gravados digitalmente. O material produzido foi analisado a partir das orientações da análise do discurso proposto por Foucault, buscando escapar da frágil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, pois entendemos que as produções são uma realização histórica, política. As análises dos discursos nos levaram a dois platôs, duas regiões, territórios intensivos: a) A formação descontinuada que dinamiza o processo de organização do trabalho docente e b) A prática inclusiva via produção de redes colaborativas que dinamizam a escola-território. Uma formação em tempos de desafios inclusivos demanda ser inventiva. Na experiência junto à escola-território vimos que quando uma formação se rege por análises da implicação, onde não há linearidade dos estudos e reflexões, já que a cada encontro se conversa sobre novas experiências vividas e problemas enfrentados, proliferam redes colaborativas, fundamentais para a superação do individualismo. Uma formação que opera pela resistência produzirá agenciamentos e conexões éticas/estéticas/políticas, possibilitando a produção de outros valores, diferentes dos da sociedade neoliberal, porque fortalece a coletivização da vida, criando redes sociais territoriais. O encontro das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial pela via da formação inventiva/descontinuada/ética/estética/política se apresenta como um forte caminho e modo de produção de uma educação equitativa, por ser pública e popular.

Palavras-chaves: Formação de educadores. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial.

ABSTRACT

The thesis begins with questions about the training of inclusive educators from the network paradigm. The conception of man and the of world which guides this investigation indicates the complexity of life, understanding man and society as enmeshed in a network of productions, intensities of meanings and affectations which constitute reality. Understanding the phenomena as collective production, production of subjectivity, where the standards which are assumed as normal are the fruit of a complex process of reproduction of subjects and the reinvention of life through the power of creativity. The work is configured as a mobile qualitative research, where we inquired and asked questions about how the training of teachers is effective as a from of resistance to the creation of capitalist subjectivity? How the discussions about teacher training actualised and invented inclusive modes of existence? We carried out a research-intervention because it assumes the plan of experience as an intervention. We groped, we fabricated productive devices in order to make knowledge emerge from doing. We carried out a cartography of actions and creations of professionals of a public school providing elementary education for children and adults, working in three shifts with people from the lower classes and who were denied the right to study. We monitored the training paths of a group of teachers from the territory-school throughout 2014. All of the reports and narratives were registered in the field diary and recorded digitally. The material produced was analysed from the discursive analytical guidelines proposed by Foucault, seeking to escape from the fragile interpretation of what would be behind the documents, because we understand the productions are a historical and political achievement. The discursive analysis led us to two plateaus, two regions, intensive territories: a) The discontinued training which streamlines the organisational process of teaching, and b) Inclusive practice via the production of collaborative networks which streamlines the school-territory. Training in challenging times demands to be inventive. We saw in the experiences together with the school-territory, that when training is governed by implication analysis, where there is no linearity of study and reflection, since each meeting converses about new experiences and problems to be faced, collaborative networks proliferate which are fundamental for overcoming individualism. Training which operates through resistance will produce ethical/aesthetical/ political assemblages and connections enabling the production of other values which are different from neo-liberal society, because it strengthens the collectivisation of life, creating territorial social networks. The meeting of educational modalities for youth, adult education and special needs education via inventive/discontinued/ethical/aesthetical/political training presents itself as a strong path and mode of production for an equitable education to be both public and popular.

Key words: Training of educators. Youth and Adult Education. Special Education.

RESUMEN

La tesis inicia con indagaciones sobre la formación de educadores inclusivos a partir del paradigma de red. La concepción de hombre y de mundo que orienta esta investigación apunta para la complejidad de la vida, entendiendo el hombre y la sociedad como enredados en una red de intensidades de sentidos y afectaciones que configuran la existencia. Comprendemos los fenómenos como producción de subjetividad, donde los padrones asumidos como normales son fruto de un complejo proceso de reproducción de sujetos y reinvención de la vida a través de la potencia de creación. El trabajo se configura como una investigación cualitativa móvil, donde nos preguntábamos y preguntamos acerca de ¿cómo la conversación, en la formación de profesores se efectúa como una forma de resistencia, de creación a la subjetividad capitalística? ¿Cómo en las conversaciones de formación de profesores se efectúan e inventan modos de existencia inclusivos? Realizamos una investigación-intervención que asume el plano de la experiencia como invención. Tanteamos, fabricamos dispositivos productivos para hacer emerger desde el hacer el saber. Realizamos una cartografía de las acciones y creaciones de los profesionales de una escuela pública de enseñanza básica de Educación de Jóvenes y Adultos que trabaja en los tres turnos con personas oriundas de las camadas populares y que vivieron la negación del derecho a estudiar. Realizamos el acompañamiento de la trayectoria de un grupo de profesores de la “escuela-territorio” en todo el año de 2014. Todos los relatos y narrativas fueron registrados en diario de campo y grabados en medio digital. Ese material fue analizado siguiendo las orientaciones del análisis del discurso en Foucault, buscando escapar de la frágil interpretación de aquello que estaría por detrás de los documentos, pues entendemos que las producciones son una realización histórica, política. Los análisis de los discursos nos llevaron a dos platós, dos regiones, territorios intensivos de sentido: a) La formación discontinuada que dinamiza el proceso de organización del trabajo docente; b) La práctica inclusiva vía producción de redes colaborativas que dinamizan la escuela-territorio. Una formación en tiempos de desafíos inclusivos demanda ser inventiva. En la experiencia junto a la escuela-territorio vimos que cuando una formación se rige por análisis de la implicación, donde no hay linealidad de los estudios y reflexiones, ya que a cada encuentro se conversa sobre nuevas experiencias vividas y problemas enfrentados, proliferan redes colaborativas, fundamentales para la superación del individualismo. Una formación que opera por la creación de resistencias producirá agenciamientos y conexiones éticas/estéticas/políticas, posibilitando la producción de otros valores, diferentes de los de la sociedad neoliberal, porque fortalece la colectivización de la vida, creando redes sociales territoriales. El encuentro de las modalidades de Educación de Jóvenes y Adultos y de Educación Especial por la vía de la formación inventiva/descontinuada/ética/estética/política se presenta como un fuerte posibilidad y modo de producción de una educación equitativa, por ser popular y pública.

Palabras clave: Formación de educadores. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Especial.

LISTAS DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Proposta ampliada da tese	p. 75
Diagrama 2: Emergência dos platôs	p. 99
Diagrama 3: Linhas que permitiram enxergar os platôs	p. 110
Diagrama 4: Trajetórias vividas na construção do Platô	p. 112
Diagrama 5: Trajetórias singulares criadas na escola território	p.201
Diagrama 6: A escola-território como uma bicicleta	p.230

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 O INÍCIO: O DESCAMINHO - PERMITIR-SE PERCEBER E PENSAR DIFERENTE DO QUE SE VÊ	19
1.1 UMA VIDA LENTA!	31
1.2 COMEÇAR O CONHECIMENTO PELO MEIO!	36
1.2.1 Encontro de modalidades: uma experiência de criação no meio da vida	39
1.2.1.1 <i>A Educação Especial no Brasil</i>	41
1.2.1.2 <i>A Educação de Jovens e Adultos no Brasil</i>	45
1.2.1.3 <i>O encontro das modalidades</i>	48
1.3 PRODUZIR RESISTINDO!	51
1.4 O QUE SABEMOS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES?	55
1.4.1 A Formação Continuada como prática de resistência aberta, inventiva e poética.....	62
1.5 COMO ESTÁ NO BRASIL A FORMAÇÃO DE EDUCADORES JUNTO À DIVERSIDADE?	66
2 COMO FIZEMOS ESTE PESQUISAR? COMO ABRIMOS PORTAS E JANELAS?	76
2.1 COMO CHEGAMOS À ESCOLA TERRITÓRIO?	82
2.2 A ESCOLA TERRITÓRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA INTERSETORIAL.....	85
2.3 COMO FIZEMOS O PESQUISAR COM OS DIÁRIOS DE BORDO E REGISTROS FEITOS?	95

3 SEJA AGORA: PISTAS APRENDIDAS NAS PEDALADAS JUNTO A DEOLINDA, BERGSON, MATURANA E FOUCAULT.....	101
3.1 MAS, O QUE É CONVERSAR?	103
4 PEDALANDO POR PISTAS DE FORMAÇÃO	112
4.1 TRANSITAR POR CICLOVIAS NOS PERMITE DESLISAR E FLUIR	113
4.2 A GENTE É CAPAZ DE PERDER A CABEÇA!	129
4.3 VAMOS CONVERSAR?	140
4.4 GEOGRAFIA DAS MULTIPLICIDADES E AGENCIAMENTOS, CONEXÕES CRIADAS NO DECORRER DAS FORMAÇÕES	157
5 PEDALANDO NO PLATÔ INCLUSÃO	167
5.1 ELAS CRESCERAM! NÃO SÃO CRIANÇAS GRANDES!	169
5.2 TRANSITANDO EM CICLOVIAS: AS CONTRIBUIÇÕES LEGAIS NA PRÁTICA SINGULAR DA ESCOLA TERRITÓRIO.....	175
5.3 FORA DAS CICLOVIAS ENCONTRAMOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS: RELATOS DAS DELÍCIAS VIVENCIADAS E DORES COMPARTILHADAS	188
5.3.1 Dispositivo de análise: A voz dos especialistas	190
5.3.1.1 <i>Relatos da Professora A</i>	190
5.3.1.2 <i>Relatos d Professor B</i>	194
5.3.1.3 <i>Relatos do Professor C</i>	196
5.4 VAMOS CONVERSAR?	200
5.4.1 Incorporar a pesquisa como atividade pedagógica e colaborativa.....	202
5.4.2 Visibilizar os alunos da Educação Especial.....	206
5.4.3 Crescente envolvimento das famílias e responsáveis pela escolarização e trabalho colaborativo.....	210

5.4.4 Constituição de uma rede intersetorial.....	214
5.4.5 Estudar e ampliar o Plano de Trabalho Pedagógico da Educação Especial.....	216
5.4.6 A organização da jornada escolar singular.....	218
6 O QUE APRENDEMOS?	227
7 REFERÊNCIAS	232
ANEXO 1 – DVD COM MÚSICAS DISPOSITIVOS DO PENSAMENTO CITADAS NO TRABALHO.....	249
ANEXO 2 – PLANO DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	250
ANEXO 3 – COMUNICAÇÃO INTERNA	257
ANEXO 4 – ATIVIDADES INCLUSIVAS	259
ANEXO 5 – CORREIO CAPIXABA E PANFLETO DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	262
ANEXO 6 – MODIFICAÇÕES DO PLANO DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	265

APRESENTAÇÃO

SOLILÓQUIO DO INDIVÍDUO¹

Yo soy El individuo!

Primero viví en una roca
(Allí grabé algunas figuras).

Luego busqué un lugar más apropiado.

Yo soy el Individuo

Primero tuve que procurarme alimentos,

Buscar peces, pájaros, buscar lenha,

(Ya me preocuparía de los demás asuntos).

Hacer una fogata,

¹ Nicanor Parra, antipoeta chileno, escreveu um antipoema que leva este título. Inspirados em sua estética, compomos nossa apresentação.

SOLILÓQUIO DO INDIVÍDUO.

Eu sou o O indivíduo! Primeiro vivi numa rocha (ali gravei algumas figuras). Logo busquei um lugar mais apropriado. Eu sou o indivíduo. Primeiro tive que procurar alimentos, peixes, pássaros, buscar lenha, (já me preocuparia dos demais assuntos). Fazer uma fogueira, lenha, lenha, onde encontrar um pouco de lenha, alguma lenha para fazer fogueira, Eu sou o indivíduo. Ao mesmo tempo me perguntei, fui a um abismo cheio de ar; respondeu-me uma voz: Eu sou o indivíduo. Depois tratei de me mudar para outra rocha, ali também gravei figuras, gravei um rio, búfalos, gravei uma serpente, Eu sou o indivíduo. Mas não. Aborreci-me das coisas que fazia, o fogo me molestava, queria ver mais, Eu sou o indivíduo. Desci a um vale molhado por um rio, ali encontrei o que necessitava, encontrei com povo selvagem, uma tribo, Eu sou o indivíduo. Vi que ali se faziam algumas coisas, figuras gravavam nas rochas, faziam fogo, também faziam fogo! Eu sou o indivíduo. Perguntaram-me de onde vinha. Contestei que sim, que não tinha planos determinados, contestei que não, que daí em diante, bem. Peguei então um pedaço de pedra que encontrei no rio e comecei a trabalhar com ela, comecei a polí-la, dela fiz uma parte de minha própria vida. Mas isto é demais comprido. Cortei umas árvores para navegar, buscava peixes, buscava diferentes coisas, (Eu sou o indivíduo). Até que comecei a me entediar novamente. As tempestades entediavam os raios, os relâmpagos, Eu sou o indivíduo. Bem. Comecei a pensar um pouco, perguntas estúpidas me vinham à cabeça. Falsos problemas. Então comecei a vagar por uns bosques. Cheguei a uma árvore e a outra árvore. Cheguei a uma nascente, a uma fossa em que se viam alguns ratos: aqui venho eu, disse então, vocês têm visto por aqui uma tribo, um povo selvagem que faz fogo? Deste modo me desloquei até o oeste acompanhado por outros seres, ou melhor, só. Para olhar tem que acreditar, diziam-me. Eu sou o indivíduo. Forma via na escuridão, nuvens talvez, talvez se visse nuvens, via relâmpagos, nisso tudo já tinham passado vários dias, eu me sentia morrer; inventei máquinas, construí relógios, ferramentas, veículos, Eu sou o indivíduo. Apenas tinha tempo para enterrar meus mortos, apenas tinha tempo para semear, Eu sou o indivíduo. Anos mais tarde concebi umas coisas, umas formas, atravessei fronteiras e permaneci fixo em uma espécie de nicho, numa embarcação que navegou uns quarenta dias, quarenta noites, Eu sou o indivíduo. Logo vieram as secas, vieram as guerras, tipos de cores entraram ao vale, mas não devia seguir adiante, devia produzir. Produzi ciência, verdades imutáveis, produzi tanagra, dei à luz livros de milhares de páginas, fiquei com a cara inchada, construí um fonógrafo, a máquina de costurar, começaram a aparecer os primeiros automóveis. Eu sou o indivíduo. Alguém segregava planetas, árvore segregava! Mas eu segregava ferramentas, móveis, acessórios de escritório, Eu sou o indivíduo. Construíram-se também cidades, rotas, instituições religiosas passaram de moda, buscava felicidade, Eu sou o indivíduo. Depois me dediquei melhor a viajar, a praticar idiomas, Eu sou o indivíduo, Olhei pela fechadura, sim, olhei o falo! Olhei, para sair da dúvida olhei detrás de umas cortinas, Eu sou o indivíduo. Bem. Melhor é talvez que retorne a esse vale, a essa rocha que me serviu de lar, e comece a gravar de novo, de trás pra frente, gravar o mundo ao revés. Mas não: a vida não tem sentido.

Leña, leña, dónde encontrar un poco de leña,
Algo de leña para hacer una fogata
Yo soy El individuo
Al mismo tiempo me pregunté,
Fui a un abismo lleno de aire,
Me respondió una voz:
Yo soy El individuo.
Después trate de cambiarme a outra roca,
Allí también grabé figuras,
Grabé um rio, búfalos,
Grabé uma serpiente.
Yo soy El individuo
Pero no. Me aburrí de las cosas que hacía,
El fuego me molestaba,
Quería ver más,
Yo soy El individuo
Bajé a um Valle regado por um rio,
Allí encontré ló que necesitaba,
Encontré um pueblo salvaje,
Uma tribu,
Yo soy El individuo.
Vi que allí se hacían algunas cosas,
Figuras grababan em las rocas
Hacían fuego!
Yo soy El individuo
Me preguntaron que de donde vênia.
Contesté que si, que no tenia planes determinados,
Conteste que no, que de allí em adelante. Bién.
Tomé entonces um trozo de piedra que encontré em um rio
Y empece a trabajar com Ella,
Empece a pulirla,
De Ella hice uma parte de mi propia vida.
Pero esto es demasiado largo.
Corté unos árboles para navegar,
Buscaba peces,
Buscaba diferentes cosas,
Yo soy El individuo
Hasta que me empece a aburrir nuevamente.
Las tempestades aburren,
Los truenos, los relámpagos,
Yo soy El individuo
Bién, me puse a pensar um poco,
Preguntas estúpidas se me venían a la cabeza.
Falsos problemas,
Entonces empece a vagar por uns bosques.
Llegué a um árbol e a outro árbol;
Llegué a uma fuente,
A uma fosa em que se veían algunas ratas:
Aqui vengo yo, dije entonces,
Habéis visto por aqui uma tribu,
Um pueblo salvaje que hace fuego?
De este modo me desplazé hacia El oeste
Acompañado por otros seres,
o más bién solo.
Para ver hay que creer, me decían,
Yo soy El individuo.
Formas veía em La obscuridad,
Nubes tal vez, [...]

*Inventé unas máquinas,
 Construí relojes,
 Armas, vehículos,
 Yo soy El individuo.*

*Apenas tenia tiempo para enterrar a mis muertos,
 Apenas tenia tiempo para sembrar,
 Yo soy El individuo.*

*Crucé las fronteras
 Y permaneci fijo em uma espécie de nicho, [...]
 Luego vinieron unas sequías, [...]
 Pero yo debía segui adelante,
 Debía producir.
 Produje ciência, verdades inmutables,
 Produje tanagras,
 Di a luz libros de Miles de páginas, [...]
 Yo soy El individuo.*

*Alguién segregaba planetas, [...]
 Pero yo segregaba herramientas, [...]
 Yo soy El individuo.*

*Después me dedique mejor a viajar,
 A practicar, a practicar idiomas, [...]
 Yo soy El individuo.*

*Miré por La cerradura, [...]
 Si, miré,
 para salir de La Duda [...]
 Yo soy El individuo.*

*Bién.
 Mejor es tal vez que vuelva a ese valle,
 a esa roca que me sirvió de hogar,
 y empiece a grabar de nuevo,
 de atrás para adelante grabar
 el mundo al revés.
 Pero no: la vida no tiene sentido.
 (PARRA, 2012)²*

Retornar à academia para participar de um processo de formação sistemática, caracterizado como *Stricto Sensu*, depois de dez (10) anos de trabalho na formação de psicólogos de uma instituição particular, significou uma re-tomada do desafio e compromisso pela construção de uma realidade mais justa, onde a compreensão da pluralidade da realidade foi eixo norteador de toda prática e reflexão acadêmica.

Optar por estudar no nível do doutorado em um programa de Pós-Graduação em Educação justificou-se pela vivência, desafiadora e complexa, de um cotidiano acadêmico paradoxal, onde as lutas de resistência ao instituído foram sendo capturadas por jogos de poder cada vez mais sutis e intensos. Mais ainda quando se matriculou no curso um aluno com deficiência visual.

² (PARRA, 2014. Tradução nossa).

“Como uma pessoa cega pode ser psicólogo?” Questão central enunciada por gestores, professores e alunos de uma graduação de psicologia que se apresentava carregada de sentidos e de pluralidade. Pode ser uma interrogação, uma pergunta que move para buscar novos saberes, para conhecer as maneiras, formas ou modos que pessoas com deficiências, professores, pesquisadores e alunos criam para fazer uma formação de psicólogo para quem deseja, independentemente de sua condição física. Um outro sentido dessa questão pode guardar uma desconfiança incrédula que afirma a impossibilidade de alguém, cego, poder se constituir psicólogo, confirmando a centralidade da deficiência na existência do sujeito e não a potência criadora que está presente na deficiência.

O retorno à vida acadêmica e à Educação Especial veio impregnado da urgência de pensar a formação de professores na e com a diversidade. Apresentei na seleção para curso de Doutorado em Educação, um projeto de pesquisa que, de forma ampla, apontava para o interesse em conhecer e analisar o processo de formação continuada de professores em escolas da rede pública de educação no município de Vitória, a partir da reflexão cotidiana dos regimes de verdade que atravessam a prática da ação pedagógica inclusiva desses sujeitos. Nesse momento, apenas a clareza de produzir conhecimento a partir das práticas/vivências de formação continuada se evidenciava e, junto a isto, a inquietante sensação sentida na possibilidade de compreender estes fenômenos a partir dos conceitos-ferramentas propostos por Foucault, Maturana, Kastrup, dentre tantos outros presentes na escrita que se apresenta.

As escolhas ético/estéticas/políticas, as conexões estão atravessadas pelas experiências vividas e relações constituídas. Havia um urgente desejo de estabelecer proximidade com pensamentos inquietantes de autores chilenos e brasileiros, porque são duas grandes linhas que se entrelaçam na constituição do que penso na atualidade. Sair de Santiago do Chile aos 19 anos, apostando na errância do aprender, sentindo a potência de continuar meus estudos em instituição pública, permitiu-me a experiência da resistência, aprendendo que esta se constitui nas redes afetivas vividas.

Na década de oitenta, Chile vivia sob um regime ditatorial que orientou suas políticas pela ideologia neoliberal que, entre outras ações, privatizou a educação, tornando-a um bem de consumo. Estas medidas, entre outras, negaram o acesso à universidade a pessoas oriundas das camadas populares, destinados a cursos técnicos na rede privada de ensino. A única opção para o estudante pobre, em seu empenho de graduar-se no ensino superior, era a oferta de um crédito junto ao governo militar. Opção esta impensável para filhos de presos políticos da ditadura. A emigração do Chile foi uma ação resistente a essa conjuntura. A distância dos lugares, territórios afetivos que me constituíram, foi um dos mais fortes desafios experimentados no processo, junto com a alegria potente, vivida na produção de novos e outros encontros.

Por essas escolhas e construções, busquei incorporar na produção do pensamento, escritores, poetas, colegas de pedalada, latino-americanos, chilenos, brasileiros e tantos outros. No decorrer da cartografia, as bandeiras, as nacionalidades, as fronteiras foram deixando de ser centrais ou molares na produção do conhecimento, quando a ação molecular por excelência e urgência estabeleceu conexões entre as diferenças.

Assumimos produzir pelas redes moleculares das resistências do viver!

Boa leitura!

Somos todos palhaços estrangeiros.

A nossa vida é palco e confusão

(PESSOA, 2014)

**Ya que la vida del hombre no es sino una
acción a distancia, [...]**

Ya que no hablamos para ser escuchados

Sino para que los demás hablen [...]

Ya que ni siquiera tenemos el consuelo de un caos (...)

Dejad que yo también haga algunas cosas:

Yo quiero hacer un ruido con los pies

Y quiero que mi alma encuentre su cuerpo³

(PARRA, 2012)

**Sou um estrangeiro neste mundo [...] Ideias
estranhas atormentam minha mente, e
inclinações diversas, perturbadoras, alegres,
dolorosas, agradáveis. À meia-noite, assaltam-
me fantasmas de tempos idos. E almas de
nações esquecidas me fitam. Interrogo-as,
recebendo por toda resposta um sorriso.
Quando procuro segurá-las, fogem de mim e
desvanecem-se como fumaça.**

(GIBRAN, 2014)

³ Já que a vida do homem não é senão uma ação a distância, [...] / Já que não falamos para ser ouvidos senão para que os demais falem [...] / Já que sequer temos o consolo do caos [...] / Deixais que eu também faça algumas coisas: Eu quero fazer barulho com os pés e quero que minha alma encontre seu corpo (Tradução nossa).

1 O INÍCIO: O DESCAMINHO...

PERMITIR-SE PERCEBER E PENSAR DIFERENTE DO QUE SE VÊ

Ao escolher as palavras de três poetas para iniciar esta cartografia, este “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem acontecem” (ROLNIK, 1989, p. 15), levamos em conta uma significativa contribuição dada por Federico García Lorca, poeta espanhol, que nos dizia que a poesia anda pelas ruas, se movimenta e, nesse sentido, entendemos que qualquer argumentação a ser produzida deva, coerentemente com a poesia, sustentar-se, produzir-se nos diversos movimentos e forças cotidianas, ainda mais quando essa argumentação trata das relações humanas.

Ainda, concordamos com Guedes (2008) quando, discutindo a produção intelectual de Célia Linhares, mostra que para esta pesquisadora a poesia é assumida como método na produção do conhecimento, pois a poesia, por meio da suspensão das palavras, contribui para extrair destas, toda sua potência realizadora, apontando pistas na produção do conhecimento.

Mas, de que nos falam as poesias selecionadas? Que pistas elas apontam para a produção do conhecimento?

Sem muita abstração entendemos que nossos interlocutores-poetas nos falam da figura do **estrangeiro** que, segundo Pessoa, está atrelada à confusão e que, para nós, será entendida como um modo potente e móvel de produção de estranhamentos da vida. A esta ideia, somamos o desejo, presente na poesia de Parra, de que *nossa alma encontre seu corpo*, ou seja, de que na produção desse modo estrangeiro de produzir o conhecimento nos empenhemos na superação das dicotomias, ampliando nosso olhar e o diálogo sobre o que já tem sido dito e escrito. Gibran, finalmente contribui para o entendimento de que, neste modo estrangeiro de olhar para as coisas, contextos e fatos, um sentimento de aflição e tormento poderá marcar esta produção.

Assim, inspirados na imagem apontada pelos poetas queremos destacar a relação que se estabelece entre esse “**olhar do estrangeiro**” e a **curiosidade** que nos movem quando estamos empenhados na ampliação das práticas e na produção do conhecimento no âmbito da formação de profissionais e, especificamente, dos professores, no atual desafio de produzir valores humanos que efetivem o que já temos preconizado no âmbito jurídico em relação à inclusão de todos e todas (CURY, 2014). Deste modo,

O motivo que me impulsionou foi muito simples [...] É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo [grifo nosso]. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir [...] (FOUCAULT, 1984, p. 13. Grifo nosso).

E partindo dos princípios de curiosidade e de estranhamento - que permitem *separar-se de si mesmo* ao ponto de descaminhar e permitir a ampliação do conhecimento - iniciamos a articulação e composição de diversas ideias, diálogos e contribuições em torno do sentido da formação continuada de educadores com a diversidade, pois, interessava-nos dar visibilidade à produção de inéditos, onde as práticas de produção da diferença e resistência abrem-se ao desejo da produção (FOUCAULT, 1986).

Heckert (2004), a partir dos seus estudos em Foucault, caracteriza a resistência como processos não apenas de oposição a uma dada situação, mas de criação e, portanto, de afirmação de práticas diversas e polifônicas, passíveis de tecerem outras formas de vida, capazes de agir no lugar de, apenas, reagir, implicando em mutações dos modos de existência, dos modos de organização e sentido do trabalho, das formas de produção do conhecimento e das diversas redes de sociabilidade (p.15).

Entendemos que nos tempos contemporâneos temos sido convocados a contribuir com práticas políticas cada vez mais solidárias que afirmam a vida e

sua potência de produção e criação (LINHARES; HECKERT, 2009). Nesse sentido, dar visibilidade a práticas de resistência, no que se refere à formação profissional, que ampliam a dimensão do público, pode contribuir para, se possível, ampliar a problematização e o enriquecimento dos processos formativos, ainda mais quando estes se dão junto à produção da diferença.

A concepção de homem e de mundo que orienta esta produção aponta para a complexidade⁴ da vida, pois entendemos o homem e a sociedade como emaranhados em uma rede de produções e intensidades de sentidos e afetações que configuram a existência (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Sendo assim, trabalhamos e compreendemos os fenômenos como produção coletiva, produção de subjetividade, como modos de subjetivação (FOUCAULT, 1984), onde os padrões assumidos como “normais” são fruto de um complexo processo de reprodução de sujeitos, onde se reinventa a vida no cotidiano, porque entendemos que é exatamente aí que se dá uma primazia ontológica da vida, entendida como potência de criação (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Assim, diferentemente da concepção tradicional da psicologia, que entende a criação como criatividade, capacidade cognitiva que contribui na resolução de problemas, decidimos assumir de forma radical o distanciamento desta perspectiva, pois entendemos a criação como uma ação que centra-se na produção de si e do mundo, como processo imanente, como a capacidade de **criar problemas** para expandir e ampliar nosso conhecer (KASTRUP, 2007).

Dentro desta perspectiva, desenvolver uma reflexão em torno da formação de educadores junto à diversidade nos demandou um posicionamento ético-estético-político⁵.

Como em Barros (2007), entendemos a *ética* pela via da experimentação, ou seja, ao pretender discutir a formação de profissionais junto à diversidade, necessariamente, devíamos levar em consideração a própria experiência vivida para problematizar e, como afirmado no início deste texto, ouvir “*o estrangeiro*”

⁴ Aqui utilizamos o termo complexidade como utilizado pela física contemporânea, que aborda sistemas nos quais é possível identificar uma zona de bifurcação que dá origem a sistemas de funcionamento distintos.

⁵ Paradigma desenvolvido por diversos pensadores e filósofos, entre estes encontramos Guattari, Deleuze e Foucault.

que se produz no encontro com o outro” (p.323), sinalizando e problematizando as naturalizações que fecham a possibilidade de produção de novos territórios existenciais.

O *conceito-ferramenta*⁶ de **território** é compreendido aqui em seu sentido amplo e corresponde ao espaço vivido, não sendo apenas o espaço físico extensivo, ele é, também, intensivo e móvel,

[...] no seio do qual um sujeito se sente em casa [...] Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 388).

O território e a experiência caminham juntos no horizonte de conhecer que acontece quando, experimentando o fazer, fazendo a vida acontecer, apreendemos essa experiência como singular e deflagradora do conhecimento. Estas ideias também se conectam com as considerações sobre **enação** trabalhada por Maturana e Varela (1984), quando estudam a questão do conhecimento por outra perspectiva, diferente da versão representacional de cognição, postulando em seu pensamento que o conhecimento não é uma representação, mas uma prática, uma ação.

Ao nos autorizarmos a produzir uma reflexão sobre o processo de formação junto à diversidade, assumimos trabalhar com as experiências concretas vividas no decorrer da produção do conhecimento junto a profissionais que participam de processos formativos. Possibilitamo-nos experimentar o conhecer como enação.

A experiência, em Benjamin (1991)⁷, não se refere ao acúmulo de aptidões e vivências. Mais do que isso, constitui-se como uma obra aberta que é

⁶ Esta expressão é usada e proposta por Foucault ao explicar que os conceitos operam como ferramentas que fazem emergir as relações de saber e poder, não são verdades, apenas são conceitos-ferramentas que operam na produção da realidade.

⁷ Os textos escritos nos anos 30 como, “Experiência e pobreza”, “O narrador”, os ensaios de Proust e Baudelaire e as “Teses sobre a filosofia da história” são tomados como referência para inspirar nosso olhar a respeito da experiência em Benjamin pois, nesses textos o autor nos mostra sua crítica à experiência na modernidade que se teria reduzido a partir do momento em que o homem não se pautou mais pelo coletivo, pelo comum.

compartilhada coletivamente, por isso, seu não acabamento e, sim, seu prolongamento e conservação no tempo.

E como produzir as reflexões?

Na perspectiva *estética* encontramos nosso fio condutor, pois esta dimensão diz respeito à constante problematização realizada que implica pensar, criar e diferenciar de outras produções, porque entendemos que é na diferença que se produzem novas possibilidades e multiplicidades (DELEUZE, 1998).

Entrar em contato com diferenças é transformá-las em verbo. Ao invés de contato com as diferenças, diferir, engendrar-se pela diferença, no singular. Singularizar as diferenças, criando caminhos entre impossibilidades, tocando virtualidades, fazendo proliferar ramos do rizoma (BARROS, 2007, p. 324).

Segundo Guattari e Rolnik (2005, p. 388), os sistemas em rizoma ou “em treliça” podem estabelecer conexões infinitas e transversais, sem hierarquias sucessivas. O termo foi tomado de empréstimo à botânica, onde ele define os “sistemas de caules subterrâneos de plantas duradouras e flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior”. Assim, a estética da problematização, ao operar em forma de rizomática pretendeu, frente à experiência compartilhada, sendo assim narrada, conversada, criar outras possibilidades de fazer, ampliando o conhecimento a respeito da formação junto às diversidades.

A terceira característica do paradigma adotado é a perspectiva *política*, que nos remete ao compromisso que assumimos quando fazemos uma reflexão e, no nosso caso, quando pensamos a formação de educadores junto à diversidade, que nos demanda uma atitude de fabricar novos encontros que, ao compor, nos façam diferir daquilo que temos sido.

Nesse sentido, entendemos que todo fazer, seja ele intelectual ou não, necessariamente nos remete à **produção coletiva** e, sendo coletivo, é múltiplo, como a própria realidade, onde se formam agenciamentos de enunciação, conexões que produzem subjetividade, por isso são da ordem do desejo que se constroem junto ao *socius*.

Com efeito, o termo *coletivo* deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade desenvolvendo-se para além do indivíduo, do lado do *socius*, como também aquém da pessoa, do lado das intensidades pré-verbais, revelando mais uma lógica dos afetos [grifo nosso] que de uma lógica de conjuntos de bens circunscritos (GUATTARI, 1990, p.8).

Tratar da formação pelo viés ético-estético-político nos convoca a abrimo-nos à construção de diálogos permanentes e ativos em torno das nossas próprias práticas cotidianas na produção do conhecimento e da própria existência. E, nesta postura, assumir, junto com Meirieu (2002), o inquietante desafio de não resignar-se à distância entre o dizer e o fazer, e nesta não resignação, que é constante inquietação, produzir um pensamento múltiplo, complexo que possa dar visibilidade a novas maneiras e modos de produção.

Em uma conversação a respeito dos intelectuais e o poder, Foucault (1995) e Deleuze destacam que essa ideia das massas necessitarem do especialista que os represente, estaria ficando obsoleta já que, segundo estes autores,

Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados [...] Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos [grifo nosso]. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede [grifo nosso] [...] O papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento [grifo nosso]: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso [...] A teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática (Idem, 1995, p. 71. Grifos nossos).

Nesse sentido e buscando coerência com a proposta acima compartilhada, queremos esclarecer que os conceitos e teorias que aqui citamos não correspondem a uma verdade definitiva e acabada dos fatos estudados, porque

[...] uma teoria é o sistema regional dessa luta [...] uma teoria é uma caixa de ferramentas [...] é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (Idem, 1995, p.71).

Assumindo que as teorias e conceitos são ferramentas de produção de possíveis, entendemos, com Santos (2007), que necessitamos, na produção de um pensamento complexo, expandir o presente, ampliando a experiência de forma a apreender a complexidade inerente à produção da vida.

E o que vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiência, e contrair o futuro para prepará-lo (Idem, 2007, p. 26-27).

A partir da consideração fundamental colocada por Santos (2007) de, na produção do conhecimento, expandir o presente de forma a não desperdiçar experiências e superar o isolamento na produção (PASSOS e BARROS, 2003) indo ao encontro de outros saberes, entendemos que

Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas. (SANTOS, 2007, orelha do livro. Grifos nossos).

E na expectativa de criar pensamentos alternativos, de produzir em “colaboração”⁸, no atual momento histórico, queremos dar visibilidade a uma outra significativa ideia que aponta para a complexidade dos processos educacionais, onde há que pensar no imbricamento das possibilidades da inclusão e da não-inclusão, ou seja, na importância de produzir um conhecimento que congregue e componha diversas e distintas perspectivas. (MORIN, 2005).

Eis, então, o desafio assumido pela ciência da complexidade: superar o antigo isolamento e produzir no encontro com outros saberes. E desse desafio, sua forma paroxística é a aposta transdisciplinar, isto é, o pensamento que se produz no atravessamento das disciplinas, não no interior delas, mas entre elas (PASSOS e BARROS, 2003, p. 83).

Diante desta urgência de construção de outra postura, um outro modo de operar e pensar sobre e com as práticas, e não somente os objetos-alvo de estudo, a questão da *transversalização* apareceu como uma ferramenta de produção deste conhecimento complexo porque, por meio dela, apostamos na

⁸ A separação com hífen da sílaba “co” foi realizada para dar visibilidade do trabalho coletivo.

desestabilização daquilo que era bem definido como os próprios conceitos totalizantes. E, como proceder, como transversalizar na produção do conhecimento?

[...] teremos que realizar movimentos que não traçam um percurso linear e necessário. Trata-se, ao contrário, de uma construção que podemos dizer rizomática, já que se faz por múltiplas entradas, por diferentes e novas direções.

Percorrer caminhos cheios de bifurcações, ousar rotas que nos levam sempre a outras inesperadas rotas. Fazer certas escolhas, certos desvios e não outros. Tomar da diferença seu potencial de diferir. Afirmar que, num certo sentido, somos sempre marinheiros de primeira viagem ou, pelo menos, que devemos nos esforçar para sê-los. (Idem, p. 89)

Tomando como pista de referência para a produção do pensamento a ideia de um **percurso não linear**, onde a diferença é vista como potencial, produzindo a partir de bifurcações e hibridismos, compreendemos que o desafio que aqui se coloca implica também na desestabilização de algumas certezas presentes no campo da inclusão e da formação de educadores.⁹

Latour (1994) desenvolveu, a partir da constituição da modernidade, uma análise do que ele denominou *híbridos*. O autor apresenta em sua obra um convite à reflexão sobre os diversos objetos que se situam no meio de dois extremos, como por exemplo, objetos de estudo que se situam entre a sociedade e a natureza. Assim, para o autor, as práticas modernas desenvolveram-se em duas direções diferentes e paradoxais, o da purificação e o dos hibridismos. Assim nos apresenta uma modernidade que pode ser vista como algo que contém em si uma diferença interna ou, no dizer de Kastrup (2007), o germe de problematização de seu projeto oficial. Por este motivo, Latour (1994) nos exorta a começar nossa produção do conhecimento pelo meio, pois este é compreendido como uma região ontológica que explica e dá suporte às extremidades, sendo primordial mas, também inventivo.

Para contribuir com um conhecimento que se situe no meio devemos operar com **mediadores** que participam de forma efetiva do trabalho inventivo.

⁹ Este movimento de desestabilização de certezas pretende ir em busca de estranhamentos do já conformado e não em busca de afirmação de verdades acabadas.

A partir do momento em que partimos do meio, em que invertemos as setas da explicação, que tomamos a essência acumulada nas duas extremidades para redistribuí-la pelo conjunto dos seus intermediários, que elevamos estes últimos à dignidade de mediadores de fato, então a história torna-se realmente possível (Idem, p. 80).

Propor a produção de hibridismos nos sugere atenção para as fronteiras dos saberes e das práticas, assumindo a possibilidade de um encontro onde os diversos saberes se arguem e problematizam estas práticas e regimes de verdade. Desse modo, quando pensamos na formação de educadores inclusivos junto à diversidade, entendemos que a **invenção de novos problemas de pesquisa**, bem como, a **inauguração de novas estratégias de solução dos impasses** gerados no decorrer da mesma formação, poderão produzir novas configurações em um constante e permanente processo de invenção, em sintonia com os novos problemas que se constituem no cotidiano.

Piontkovsky, Pereira e Silva (2009), estudando as contribuições de Célia Linhares para a produção do conhecimento nos tempos contemporâneos, fazem destaque à seguinte orientação da professora que, juntamente aos aspectos acima destacados, orientam esta cartografia que ora se inicia,

[...] uma boa tese de doutorado começa com um problema, não com a quinta pata do gato, que muita gente quer descobrir. Um problema empírico, visceral, que lhe doa muito [...] diante do qual ela se sensibilize, ela sofra, ela queira fazer alguma coisa, ela queira compreender melhor, como uma ação desejante [grifo nosso], eu acho melhor do que a ação comprometida [...] (PIONTKOVSKY; PEREIRA; SILVA; 2009, p.123. Grifo nosso).

A cartografia que aqui se inicia, parte de uma ação desejante que se afirma e sustenta na ideia de que o conhecimento se constrói na própria experiência coletiva, orientando-se pelo estudo, análise, compreensão e problematização das produções realizadas.

EL PEREGRINO¹⁰

Atención, señoras y señores, un momento de atención:
 Volved un instante la cabeza hacia este lado de la república,
 Olvidad por una noche vuestros asuntos personales,
 El placer y el dolor pueden aguardar a la puerta:
 Una voz se oye desde este lado de la república.
 ¡Atención, señoras y señores! ¡Un momento de atención!

Un alma que ha estado embotellada durante años
 En una especie de abismo sexual e intelectual
 Alimentándose escasamente por la nariz
 Desea hacerse escuchar por ustedes.
 Deseo que se me informe sobre algunas materias,
 Necesito un poco de luz, el jardín se cubre de moscas,
 Me encuentro en un desastroso estado mental,
 Razono a mi manera;
 Mientras digo estas cosas veo una bicicleta apoyada en un muro,
 Veo un puente
 Y un automóvil que desaparece entre los edificios.

Ustedes se peinan, es cierto, ustedes andan a pie por los jardines,
 Debajo de la piel ustedes tienen otra piel,
 Ustedes poseen un séptimo sentido
 Que les permite entrar y salir automáticamente.
 Pero yo soy un niño que llama a su madre detrás de las rocas,
 Soy un peregrino que hace saltar las piedras a la altura de su nariz,
 Un árbol que pide a gritos se le cubra de hojas.
 (PARRA, 2014)

O significado etimológico da palavra peregrino vem do latim **peregrinus**, estrangeiro, de fora, de **peregre**, de fora (ORIGEM DA PALAVRA, 2014). Ou seja, seu sentido conecta-se com o desejo de experimentar lugares distintos, se fazendo no caminho, no peregrinar.

Na poesia de Parra (2012), sentimos a intensidade do clamor de uma voz, pedindo nossa atenção, clama por ajuda, ele insiste em se fazer ouvir porque

¹⁰ O Peregrino. Atenção, senhoras e senhores, um momento de atenção: voltais um instante a cabeça para este lado da república, esqueçais por uma noite vossos assuntos pessoais, o prazer e a dor podem esperar à porta: uma voz se ouve desde este lado da república. Atenção, senhoras e senhores! Um momento de atenção! Uma alma que tem ficado engarrafada durante anos em uma espécie de abismo sexual e intelectual, alimentando-se escassamente pelo nariz, deseja se fazer escutar por vocês. Desejo que se me informe sobre algumas matérias, Necessito um pouco de luz, o jardim se cobre de moscas, me encontro num desastroso estado mental, raciocínio ao meu modo; Enquanto digo estas coisas vejo uma bicicleta apoiada no muro, vejo uma ponte y um carro que desaparece entre os prédios. Vocês se penteiam, é certo, vocês andam a pé pelos jardins. Debaxo da pele vocês tem outra pele, vocês possuem um sétimo sentido que lhes permite entrar e sair automaticamente. Mas eu sou uma criança que chama sua mãe por trás das rochas, sou um peregrino que faz saltar as pedras à altura do seu nariz, uma árvore que pede a gritos que a cobram de folhas.

há muito que vive engarrafado mas, de pronto, entre relatos soltos, pensando à sua maneira, ele sentiu seu olhar atraído por uma bicicleta que estava apoiada no muro. Ao ver a bicicleta, enxergou uma ponte, viu um carro desaparecendo. E seu clamor, que antes era uma ardente solicitação, se transformou em um potente desejo de ser primavera. Deseja florescer em verdes folhas, mas deseja que lhe cubram de folhas, deseja estar com outro, numa relação de cuidado.

Desde o início da cartografia, sentimos e experimentamos esse modo peregrino de fazer o trabalho, permitimo-nos transitar nos afetando e engajando na produção do trabalho junto dos homens e mulheres que fomos encontrando.

No início do percurso sentimos essa sensação de “engarrafamento”, esse afixamento quando, sentindo toda essa ânsia em produzir, nos vimos impedidos de fazê-lo no tempo que tínhamos desejado. Mas, a realidade e o movimento inerente à organização do trabalho na *escola-território*¹¹ nos colocou de frente de uma escolha que efetivou a escrita que aqui acontece.

Como Parra (2012) que, em seu clamor para ser ouvido viu uma bicicleta no muro e uma ponte, também vimos uma bicicleta que nos mostrou pontes e outras possibilidades de transitar pela cidade, pelos territórios ocupados pelos indivíduos da escola, mas de um outro modo, de distinta velocidade e contato direto com os espaços. Usar a bicicleta foi nossa escolha para transitar pelos territórios desta escola e visualizamos esta opção quando, num dia quente de verão, sentimos o clamor de nosso corpo que não conseguia ficar uma hora e meia parado, “engarrafado” no trânsito das ruas da cidade.

Nas primeiras pedaladas, sentimos no próprio corpo a confirmação da potência deste modo assumido, pois nos deslocamos, também, da forma como nos relacionamos com a cidade, com a pesquisa, com nossa vida.

E, andando de bicicleta um dia escutamos esta música-dispositivo que acompanhou nosso pensar. Queremos que você, caro leitor, possa também

¹¹ Nome que usaremos para nomear o lugar em que esta pesquisa aconteceu.

nos acompanhar nas melodias, harmonias, suavidades e amorocidades expressadas na composição destas cantantes e autoras argentinas¹²:

Domingo

Es hora de ordenar
al menos lo que queda de mis ideas
pá mi cabeza, en bicicleta.
creo que me estoy volviendo puro movimiento
suelto el pelo y voy dejando que me vuelva viento oh
va mi cabeza ah,
en bicicleta ah!

No importa que haga frio
No importa que granice o que vaya a llover
No importa nada,
no me moja el agua ah!

Creo que me estoy volviendo puro movimiento
Suelto el pelo y voy dejando que me vuelva viento oh!
No importa nada,
no me moja el agua.
Ah, ah, ah
Ah, ah, ah

Escucho tanto afuera
Hoy quiero perderme sola en mi interior
Soñado despierta,
una vida lenta.¹³
(VECINA, 2014)

1.1 UMA VIDA LENTA!

No horizonte das ideias até aqui compartilhadas vimos que temos assumido orientações que nos colocam em um outro lugar na produção do conhecimento, pois apostamos posicionarmos ao meio, não partindo de apriorismos radicais e estruturais que nos possam impedir de viver na mobilidade e liquidez que a vida no contemporâneo tem assumido (BAUMAN, 2001).

¹² Ao final do trabalho existe um DVD com as músicas e vídeos utilizados na construção desta cartografia. Acompanhe a música indicada pelo número sugerido. Aqui busque a música 1

¹³ É hora de ordenar, ao menos o que tenho em minhas ideias, para minha cabeça, em bicicleta. Acredito que me estou convertendo em um movimento só, solto o cabelo e vou deixando que me converta em vento. Vai minha cabeça, em bicicleta. Não importa se faz frio, não importa que caia granizo ou que chova, não importa nada, não me molha a água. Escuto tanto fora, hoje quero me perder só em meu interior, sonhando desperta, uma vida lenta (VECINA, 2014. Tradução nossa). Ver Anexo 1, música 1.

Foi um pesquisar desde a micropolítica, do âmbito da molécula, do lugar móvel que nos permitiu acompanhar as intensidades e fluxos presentes no dia-a-dia da formação de professores, nas suas redes colaborativas, construídas como resistência e criação de um novo modo de aprender.

Trabalhamos aqui com as noções de molecular (micropolítica) e molar (macropolítica) na perspectiva desenvolvida por Deleuze e Guattari (1996) em que são consideradas como planos que coexistem e que se atravessam permanentemente. Como diziam nossos autores “[...] toda política é, ao mesmo tempo macro e micropolítica” (idem, p. 90).

Realizar uma análise micropolítica nos demandou cartografar as composições das linhas que engendram os planos macro e micro, linhas de segmentarização (duras, flexíveis e de fuga) que existem tanto no plano molar, como no molecular. O plano molar se caracteriza pela existência de linhas duras que organizam a multiplicidade existente em segmentos sólidos como a família, o estado, a profissão, a escola. O plano molecular, ao contrário, refere-se ao plano do desejo e funciona com as linhas flexíveis e de fuga.

Quando assumimos a dimensão do dia-a-dia, nos orientamos na ideia de cotidiano como um campo de forças em enfrentamento, como numa batalha ou luta e não somente como o espaço em que “*todo dia ela faz tudo igual*”¹⁴, como espaço em que só comparece a mesma ação reiteradamente. Entendemos que seja no cotidiano que também emergem movimentos instituintes, forças intempestivas e afirmadoras de outros modos de existência (LEFEBVRE, 1991).

Por isso demandou assumirmos outra maneira de fazer o conhecimento e romper com a lógica da produtividade atual, que massacra nossos corpos com exigências cada vez maiores de produção, de mais valia, de forma a atender às demandas do capitalismo (MARX, 1905) que, no contemporâneo, se configura como uma *sociedade de controle* (DELEUZE, 2002).

Os novos tempos acenam com controles mais sutis, apressando a cada dia a efemeridade das mercadorias e dos modos de existência. Assim, quase tudo, num instante pode virar lixo. Cada um deve ser o seu próprio fiscal e gerente,

¹⁴ Frase da música Cotidiano de Chico Buarque.

empreendedor e criativo, de soluções rápidas e eficientes, ou seja, cada um de nós precisa valer por 10. Mas atenção, tudo isso num clima limpo, harmonioso, tranquilo [...] Este funcionamento tem produzido dentre outras formas de existência, aquelas marcadas pelo pessimismo, impotência e pressa (HERCKERT, 2000, p.12).

Em uma conferência feita por Foucault (2006), em 1978, ele já auspiciava a crise dos dispositivos disciplinares - que tinha nos alertado em sua obra amplamente conhecida, chamada Vigiar e Punir - em seu empenho de preservar o poder nos países industrializados e visualizava uma abertura das forças sociais e composição de novos meios de controle do poder¹⁵.

Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina (Idem, p. 268).

Não podemos negar que hoje, cada um de nós conhece as marcas que deixam em nossos corpos o modo de vida contemporâneo. Muitas vezes, frente aos desafios e à lógica da pressa na produção do trabalho, da exigência por maior produtividade, nos entregamos a essa roda viva de produção que afasta a possibilidade de expansão da vida. O efeito desse modo neoliberal de viver, como dito por Herckert (2000), é o pessimismo e impotência, qualidades que não contribuem para a conservação do humano em nosso viver, pois são disposições muito opostas às práticas de amor, que favorecem forças distintas, forças potentes de ação e relação com o mundo e com os outros (MATURANA, 2013), ampliando o viver.

A emoção fundamental que faz possível a história da hominização é o amor [...] O amor é constitutivo da vida humana mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social mas não toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de comportamentos onde se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência o que destacamos quando falamos do social [...] sem aceitação do outro na convivência não há fenômeno social [...] Se não há

¹⁵ Lembremos o momento em que Foucault está em pé, escrevendo estas contribuições. Europa finais dos anos sessenta, a juventude e movimentos sociais na França em maio de 68. Na América Latina, o primeiro governo socialista da história chega ao poder por ampla maioria na eleição de 1969.

interações na aceitação mútua, se produz a separação e destruição (Idem, p. 9. Tradução nossa).

Mas esse aceitar o outro como legítimo outro na convivência torna-se uma tarefa quase impossível de ser exercida quando nos deparamos com as modulações flexíveis, redes líquidas e moventes, como a constante demanda de aperfeiçoamento e capacitação que nos capturam nessa lógica da sociedade de controle. Não temos tempo para fabricar os cuidados que demandam a produção de uma outra sociedade, o tempo foi cooptado pela lógica neoliberal.

No âmbito da educação, vivemos momentos em que usamos outros veículos para a transmissão do conhecimento, mas, hoje podemos dispor de teleconferências que acontecem desde aqui ao outro lado do mundo, possibilitando a muitos realizarem seus estudos iniciais ou de pós-graduação em programas que oferecem educação à distância. Todas essas práticas operam controles e capturam a nossa subjetividade, jogando-nos para o fluxo das exigências do mercado atual (DELEUZE, 1992).

O poder no contemporâneo seria muito mais difícil de localizar, já que se encontra disseminado por toda a rede de relações. Sua ação é muito mais impessoal e horizontal do que vertical. Na sociedade de controle, o poder não tem mais um rosto, ele está disseminado por entre os indivíduos que o exercem e sustentam (Idem).

Essa mesma lógica pode ser vista na chamada sociedade da *capacitação* (SENNETT, 2006), na qual somos convocados a incorporar, a curto prazo, habilidades exigidas e estabelecidas pela lógica da maior acumulação do capital em menor tempo. Segundo Sennett (2006), essa lógica atravessa as relações de trabalho e as relações com a própria vida. Nesse sentido, a sociedade da capacitação se fundamentaria na empresa que opera e se adequa à forma como se opera o mercado.

Para Rifkin (2001)

O mundo ficou tão ligado ao processo de vender e comprar coisas no mercado que não podemos imaginar qualquer outra maneira de estruturar os negócios humanos. O mercado é uma força avassaladora em nossas vidas. Todos somos

profundamente afetados por seus humores e oscilações [...] O mercado é nosso guia e conselheiro e, às vezes, a maldição de nossa existência (p. 3).

Na sociedade da capacitação oferece-se aperfeiçoamentos permanentes que consigam responder às demandas colocadas pelo capitalismo atual que valoriza a criatividade (criação que responda à demanda empresarial) e o capital intelectual e que se constituem em sua força principal. Para Dias (2011), esta lógica da sociedade da capacitação se inseriria no *leasing conexcionista* da informação, ou seja, operaria por meio de um arrendamento mercantil de aptidões, informações antenadas conectadas com as demandas do mercado que são efêmeras e transitórias, onde as formações e capacitações são continuamente demandadas como forma de fazer circular a informação.

[...] a sociedade da capacitação, que investe na constituição de aptidões portáteis, que acentuam a habilidade de trabalhar em vários problemas com uma gama de fatores em constante mudança. Separando a ação do contexto, a lógica da capacitação busca um talento direcionado às pessoas que resolvem problemas rapidamente e com sucesso. Uma cultura assim gera uma atitude política voltada para a superficialidade, para a abundância do consumo e para o curto prazo [...] a cultura do novo capitalismo penetra cada um de seus agentes com força, principalmente quando a ênfase recai numa lógica meritocrática que quantifica e potencializa os criativos [...] da ênfase, então, à aptidão portátil de processar e interpretar um conjunto de informações e de práticas permanentemente em mudança (idem, p. 131. Grifo nossos).

E, de frente ao desafio de fazer um conhecimento diferente do pautado pelo consumo de informações, empenhados na produção de um trabalho que se oriente pela lógica da transformação, que supere a lógica do consumo de informação, como na sociedade da capacitação, decidimos operar um deslocamento em nossas vidas e modos de trabalhar para aproveitar e prolongar, ao máximo, o tempo de estudante e de pesquisadora - favorecida e possibilitada por uma bolsa de estudos - como uma ação de resistência ao controle do tempo, estratégia máxima da sociedade capitalística que, como entendida como Guattari e Rolnik (2005), controla, não só a realidade do mundo do trabalho, mas a realidade psíquica, gerando toda uma subjetividade capitalística que sustentará o atual sistema econômico que vivemos.

Foi pensando nestas ideias que decidimos andar de bicicleta; assumimos uma vida mais lenta para fazer ações que, de fato, proliferassem em práticas de mútuo respeito, num permanente processo de produção da vida e de si. Vimos que quando transitávamos de bicicleta pelos territórios da escola, operávamos uma resistência a esse modo insistente que nos faz acelerar no andar e acontecer, era uma forma de obrigar-nos a viver na intensidade do fazer, não nos furtando de suar, sentir a vida pulsando a cada pedalada pela cidade.

Foi assim que a cartografia foi se delineando em trajetórias pela cidade, pelos diferentes territórios onde a escola opera, buscando produzir e registrar fazeres que rompessem com esse horizonte homogeneizador que tem caracterizado as formações pautadas pela lógica da sociedade da capacitação (DIAS, 2011).

1.2 COMEÇAR O CONHECIMENTO PELO MEIO!

Um outro terreno, muito mais vasto, muito menos polêmico, encontra-se aberto para nós, o terreno dos mundos não modernos. É o Império do Centro, tão vasto quanto a China, tão desconhecido quanto ela (LATOIR, 1994, p. 52. Grifo nosso).

Como já anunciado, nossa escolha foi situarmo-nos ao meio dos fluxos, optando por não ocupar e nem operar por binarismos. Aprendemos com Barros e Heckert (2007) que arranjos binários fixam os indivíduos em polos contrários, bem específicos, duros, difíceis de compor colaborativamente.

Para Latour (1994), não há um mundo das coisas em si, natural, diferente e opostamente situado ao mundo dos homens e de suas relações, para este autor, tanto a sociedade como a natureza se constituem de redes heterogêneas, incorporando também nessa lógica o não humano, pois assume a interação como central em todo o que existe, desse modo, não existiriam polaridades entre o humano e não humano. Assim, também, não haveriam objetos e sujeito do conhecimento, porque, para ele, nem toda a purificação

operada pela modernidade foi suficiente para impedir a proliferação de híbridos¹⁶.

Podemos afirmar, junto a Freire (2006), que Latour operou uma significativa mudança no objeto da sociologia, pois, ao sugerir a superação da visão polarizada que afirma a natureza e a cultura como campos distintos do saber, convida à sociologia recuperar o objeto sócio-natureza, buscando conhecer os híbridos que emergem dessa relação constitutiva do real.

SE a natureza é transcendente, ENTÃO nada podemos contra as leis naturais; SE a natureza é imanente, ENTÃO as possibilidades são ilimitadas; SE a sociedade é imanente, ENTÃO somos totalmente livres; SE a sociedade é transcendente, ENTÃO nada podemos contra as leis sociais (LATOURE 1994, p. 42).

E apostando neste lugar do meio, que abre espaço para ilimitadas possibilidades, e entendendo a sociedade como imanente à natureza e a nós mesmos, queremos, em nossa liberdade, **produzir encontros formativos que nos desloquem sempre para a produção do coletivo** que, móvel, possibilite abertura para constantes transformações.

Assim, não sendo, nem chilenos, nem brasileiros, nem pedagogos, tampouco psicólogos, **buscamos conexões possíveis** com o vivo que insiste em se criar e conservar e, apostamos na escolha do encontro com o inusitado, que aponta opções de ruptura com o atual *modus operandi* social-natural.

Desta forma, a produção do coletivo compareceu como um prolongamento a este desejo de fazer um conhecimento posicionado no meio da produção da formação de professores junto à diversidade. Esta decisão também contribuía na superação de outra dicotomia que costuma funcionar como armadilha na compreensão dos fatos, que é a tão arraigada fragmentação entre indivíduo e sociedade. Assim como Latour (1994) aponta a superação da fragmentação do natural e científico, Deleuze e Guattari (2010) colocam o desejo como sendo de origem das relações vividas, não o restringindo à estrutura edipiana proposta pela psicanálise e que opera pela lógica da representação. O desejo está

¹⁶ Para ilustrar esta afirmação, Latour (1997), na Conferência de Kyoto, no Japão quando, discutindo o efeito estufa e o buraco da camada de Ozônio, apontava estes fenômenos como híbridos, pois não se pode afirmar que sejam efeitos somente de um dos aspectos da polarização social e natural. Para ele, esta realidade implica em mudanças que, ao mesmo tempo, deverão acontecer no âmbito político e científico.

enraizado na vida e produz, é potente, pois, junto a outras máquinas desejantes, produz conexões e ou agenciamentos. Daí ele é político, geográfico, territorial.

O agenciamento, noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, processo, montagem, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social [...] o agenciamento é concebido para substituir o “complexo” freudiano (GUATTARI e ROLNIK, 2005, 381).

Sendo agenciamento, coletivo e desejo estão intimamente ligados à ideia de rede trabalhada por Latour (2012), que entende este conceito-ferramenta de rede como fluxo, circulações, alianças, movimentos sempre móveis que opera pela heterogeneidade, sendo coletiva. Para Kastrup (2003), o conceito de rede em Latour nada mais é do que versão empírica do rizoma proposto por Guattari e Deleuze, que operaria por meio de ações orientadas pelos princípios da conexão, da heterogeneidade da multiplicidade, dentre outros.

[...] entendermos por coletivo [...] como uma ação que arregimenta diversos tipos de forças unidades por serem diferentes. [...] o coletivo designará o projeto de juntar novas entidades ainda não reunidas e que, por esse motivo, obviamente não são feitas de material social.

Todo curso de ação traçará uma trajetória em meio a modos de existência completamente estranhos, arregimentados por essa heterogeneidade (LATOURE, 2012, p. 112-113).

Deste modo, a rede é composta por entidades móveis que não se fecham em si mesmas e que são fruto de associações e composições sempre provisórias, demandando ações de reciprocidade entre as ações locais e ações mais amplas.

E, frente a estes esclarecimentos, esperamos que você, leitor, possa compreender que nesta pesquisa não pretendemos trabalhar com a descrição detalhada das entidades que compõem a rede na formação de professores junto à diversidade, pois entendemos que nosso desafio era acompanhar os percursos para dar visibilidade ao plano das forças que compõem o coletivo como um plano de imanência, ou seja, às composições, organizações e associações provisórias que eram fabricadas coletivamente. Mas, também sabíamos que tínhamos que assumir o acompanhamento e a própria produção de forças ou plano de força para desestabilizar a criação, de forma a não

fechar o rizoma e dar passagem, dar “lugar a novos saberes e novos poderes” (DELEUZE, 1991, p. 26).

1.2.1 Encontro de modalidades: uma experiência de criação no meio da vida.

Quando iniciamos nossa aproximação à escola-território não tínhamos feito previamente a escolha desse campo de pesquisa, pelo fato de ser uma experiência de encontro de duas modalidades de ensino: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. A escolha se fez quando conhecemos a escola-território e percebemos o ineditismo de seu projeto como a primeira escola fruto de políticas Intersetoriais no município de Vitória no ES.

Para Junqueira (2004), trata-se de uma concepção que deve orientar uma nova forma de planejar, executar e controlar as ações de prestadoras de serviços, para ampliar e garantir o acesso igualitário, de direito, a quem não teve essa garantia assegurada. Desta forma, a ação das políticas intersetoriais depende de um complexo arranjo de coordenações entre as políticas destinadas à população.

Inojosa (2001) também entende que as políticas intersetoriais constituem uma articulação de saberes e experiências para o planejamento de políticas que atendam à sociedade de forma cooperativa em situações complexas.

Deste modo, mesmo entendendo que hoje, as políticas intersetoriais se configuram como práticas incipientes e experimentais, investimos nosso interesse no estudo das coordenações e composições de ações das diferentes modalidades que pretendem resultar em um atendimento mais humano para sua clientela, porque identificamos nesse encontro um campo profícuo de problematizações e tensões que podem ampliar o olhar e fazer educativo (NASCIMENTO, 2010).

Assumimos, com isso, fazer a pesquisa junto à trajetória vivida por professores, estudantes, profissionais de diversas secretarias e pesquisadores, que se debruçam e dedicam seu fazer nas modalidades da Educação de Jovens e

Adultos e de Educação Especial, para dar visibilidade a arranjos criados e inéditos no decorrer da produção da realidade.

Para o dicionário da língua portuguesa, a palavra modalidade indica um modo de ser (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2014). Já em sua origem etimológica, vemos que este verbete vem do latim *Modalis*, relativo a modo, expressando uma maneira ou modo específico, próprio de um fazer.

Assim, para iniciar nosso diálogo junto a estas duas modalidades, queremos destacar as pontuações feitas na Constituição Federal do Brasil, de 1988, que indica o direito subjetivo a todos os brasileiros a educação pública, englobando nesse “todo”, pessoas com deficiências, indígenas, quilombolas, pescadores e assentados e indivíduos que tenham vivido negação ao direito de estudar no momento correspondente (BRASIL, 1988).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei Darcy Ribeiro, n° 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), passou a ser uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Em seu artigo 37, inciso primeiro, constamos que

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Já a modalidade da Educação Especial aparece na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e, na perspectiva inclusiva, destaca que a Educação Especial se constitui em uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, afirmando o direito à escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que **não tiveram acesso** ou foram excluídos do direito de estudar em uma escola regular de ensino, indicando que as pessoas devem exercer este direito à escolarização matriculando-se e estudando na EJA. Assim, observamos que em ambas orientações legais acontece uma igualdade entre

os sujeitos da Educação Especial e os sujeitos da EJA, no que se refere à negação de direito, ao direito de estudar.

As ações da Educação Especial na modalidade EJA e educação profissional possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 17).

Vemos nos instrumentos jurídicos brasileiros que ambas as modalidades se constituem em maneiras e modos específicos de operar com a educação, de forma a favorecer a construção de conhecimentos que, para além de serem conhecimentos escolarizados, sejam efetivamente saberes que contribuam para a produção de vida desses indivíduos que, historicamente, têm ficado à margem dos direitos.

Por outro lado, quando olhamos para a cronologia contada por pesquisadores acerca da constituição destas modalidades, encontraremos desafios comuns enfrentados por ambas na constituição de ações que sustentem a oferta digna destas maneiras de fazer a educação.

1.2.1.1 A Educação Especial no Brasil:

Para Bueno (1993), a Educação Especial, em seu fazer, tem operado por dois grandes eixos: por um lado tem sido responsável pela oferta de escolaridade para pessoas com deficiências, mas, por outro, também tem se consolidado como instrumento básico para sua própria segregação.

Viegas e Bassi (2009) nos falam que a Educação Especial no Brasil tem se caracterizado por uma perspectiva assistencialista, já que as instituições privadas e filantrópicas têm exercido um papel preponderantemente na constituição da política educacional do país.

Devemos destacar que somente em 1961, na LDB 4024/61, a Educação Especial aparece legalmente integrada aos sistemas de ensino, sendo regularizadas as funções dos serviços oferecidos pelo Estado e pelas instituições assistenciais (GLAT e FERREIRA, 2003).

Nos anos setenta floresce o discurso da integração e ampliação das classes especiais, que operarão pela lógica da segregação para preparar o aluno

deficiente. Assim, segundo Varela (2002), a Educação Especial nasce como uma prática pedagógica que se pauta por práticas disciplinares e corretivas, buscando o adestramento, treinamento e correção das anormalidades.

A educação Especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas: o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que, muitas vezes, parecia determinar as práticas profissionais (LOPES e FABRIS, 2013, p.96-97)

Na década de noventa do século XX acontecem, em âmbito mundial, uma série de encontros internacionais¹⁷ que abordam a Educação Especial e que se propõem a construção de uma perspectiva inclusiva para o acolhimento dos excluídos e segregados historicamente (BUENO e MELETTI, 2011).

Na política educacional atual, identificamos alguns vocábulos, como, justiça social, inclusão, cidadania ativa, solidariedade, entre outros, que referenciam conquistas de políticas dos anos noventa. Entre estas podemos citar:

- a) Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e garante o direito de pessoas com as mais diversas histórias de vida e condições de existência a aprender juntas às demais (BRASIL, 1996);
- b) A Resolução nº2, de 11 de set. 2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Para Kassab e Rabelo (2011) esta resolução define a Educação Especial como uma prática pedagógica diferenciada com potencia para transformar os atuais serviços educacionais comuns;
- c) A Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, em 2008, apresenta orientações para a oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Na política nacional de educação especial, aprovada em 2008, define que esta modalidade

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de

¹⁷ Podemos citar a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais em 1994, na Espanha.

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008. Grifos nossos).

Juntos a Michels (2002), podemos destacar que, percebendo esta cronologia, aconteceram no país avanços importantes em termos de legislação e de compreensão sobre o significado das necessidades educacionais específicas dos sujeitos da Educação Especial, colocando ainda desafios importantes, como é o caso da consolidação do trabalho articulado, preconizado na Política Nacional, para a avanço de uma educação para todos.

Prieto (2008), estudando as políticas públicas da Educação Especial, nos orienta a fazer uma análise acurada dos discursos de igualdade presentes na educação porque eles podem guardar e/ afirmar diferenciações a partir das características culturais, socioeconômicas, étnico-raciais e individuais, não contribuindo para enfrentar o problema da desigualdade.

A noção de educação inclusiva tem sido disseminada por sua associação à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Essa ideia é capciosa, pois com esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade [...] Portanto, pode-se preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença, mesmo quando se implanta um serviço de atendimento com fins específicos (Idem, p. 31).

Ainda, as conquistas das atuais políticas públicas destinadas à Educação Especial podem operar, como dito por Saraiva e Veiga-Neto (2009), também como um dispositivo de segurança na atual sociedade de controle, pois, controlando os índices populacionais e configurando os espaços escolares e o próprio currículo da escola para a entrada e permanência do público da Educação Especial na escola e no mercado de trabalho, por meio de políticas inclusivas, se produz uma subjetividade inclusiva que está

[...] em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho

cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (VARELA, 2002, p. 102).

A partir dessas contribuições e atentos a não fazer da Educação Especial e Educação Inclusiva um dispositivo ou uma estratégia de controle biopolítico (FOUCAULT, 1999), ferramentas importantes da sociedade de controle e da sociedade de capacitação, ousamos, neste sentido, apostar em uma Educação Especial que se faz na experiência de coletivizar a vida com todos seus desafios, uma educação em que seu currículo seja efeito das constantes perguntas: O que queremos com a educação? Para que queremos educar? Para que país queremos educar? (MATURANA, 1990). Perguntas que recuperam um projeto ético/político de educação e que podem não nos fazer cair em uma inclusão que pactua com os valores do neoliberalismo, fazendo dos corpos dos sujeitos da Educação Especial, alvos de controle e domínio na produção de trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, mas excluídos de relações humanas calcadas na solidariedade e humanidade.

A Educação Especial no Estado do Espírito Santo tem evidenciado a existência de diversos movimentos dirigidos à inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum a partir de diversos dispositivos. Para Jesus e Vieira (2011), entre as ações de inclusão realizadas no estado destaca-se a

[...] preocupação em garantir o direito da matrícula desses sujeitos nas escolas de ensino comum [...] pluralidade de espaços significativos como salas de recursos/apoio [...] contamos, também, com o trabalho de professores itinerantes [...] que percorrem várias escolas levando trabalhos especializados. [...] a contratação de estagiários para acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [...] Há também a instalação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino comum, criadas mediante o recebimento de recursos financeiros e pedagógicos para oferta de atendimento educacional especializado [...]. Outra forma de atendimento são os serviços prestados por instituições especializadas que ora dividem os atendimentos com a escola de ensino comum, ora se configuram como a única política de atendimento [...] (JESUS e VIEIRA, 2011, p. 104 a 105).

Nesse sentido, as práticas de inclusão no Estado do Espírito Santo, para estes pesquisadores, “ainda se constituem um espaço de acesso seletivo” (Ibiden, p. 106), pois constataram a existência e diversos arranjos de atendimentos que tenderiam a se apoiar na falta de serviços públicos destinados a esta população.

1.2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil e nos quatro séculos que se seguiram dessa ocupação das terras, o analfabetismo se constituiu como um problema do país que emergiu junto à questão eleitoral. Desde a Lei Saraiva que proibia o voto a pessoas analfabetas, assegurava-se a participação cidadã somente às elites letradas do país (FERRARO, 2004).

Nos anos cinquenta, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) direcionou seus trabalhos ao ensino supletivo e profissionalizante, para atender à demanda de qualificação da mão de obra e atender às exigências do setor industrial (CHILANTE, NOMA, 2005).

Acredita-se que a CEAA era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias. Mas já se afirmava, desde os anos 1940, que era a inexistência de escolas primárias para as crianças que gerava o analfabetismo e, sem maiores consequências práticas, se entendia que a ação educativa não se deveria restringir à alfabetização (FAVERO, 2004, p. 16).

Nos anos sessenta, a educação de jovens e adultos passa a contar com os aportes do trabalho de Paulo Freire, que desenvolveu experiências de alfabetização destinadas a pessoas à margem da produção social e econômica, com o objetivo de ampliar sua consciência política, de forma que estes indivíduos se assumissem como sujeitos de sua história, operando transformações desde o ato de se alfabetizar. Destacamos ainda, que estas iniciativas de Freire são acompanhadas e vinculadas a organizações sociais e grupos da igreja católica, dentre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), o sistema de rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de Pé no chão também se aprende a ler (CPCTAL), foram movimentos que,

diferentemente, das ações realizadas até o momento na EJA, se pautavam pela produção crítica do atual sistema produtivo (Idem, 2004).

A partir da crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, criticando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula em um debate e o professor em um animador, Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como primeiro passo da ampla educação de adultos (Idem, 2004, p. 21-22).

Com a instauração do regime militar, em 1964, esses movimentos anteriores foram reprimidos e proibidos. Em contrapartida, o estado criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL – que tinha como objetivo, não só, a erradicação do analfabetismo em pouco tempo, mas, também, preparar a mão de obra que atendesse às demandas do capital (FÁVERO, 2004; HADDAD, DIPIERO, 2000).

Paiva (1981) concluía em seus estudos a respeito do MOBRAL que, embora este tenha trabalhado com grande quantidade de números, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, em dez anos de sua intensa atuação, os dados mostram que a taxa de analfabetismo somente foi reduzida a um 7%. Fato que leva a Fávero (2004) a afirmar que “o problema não é o analfabetismo, e alfabetizar não é a solução” (idem, p. 26).

Depois dos anos oitenta surgiu a necessidade de regulamentar a EJA e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 confirma que esta modalidade está “*destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*” e, a partir desta consideração, estabelece que a modalidade da EJA é reparadora da dívida educacional histórica destes indivíduos (BRASIL, 1996).

Para Arroyo (2006), os movimentos sociais muito têm participado para a constituição da ideia de reparação como luta coletiva a ser conquistada. Para este autor,

As trajetórias desses jovens – adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é a EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...] trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma

política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados (Idem, p. 29).

Muito embora ideias como as anteriores tenham ganhado espaço na construção da política pública para a EJA, ainda podemos dizer que nos anos noventa do século XX aconteceram ações do Estado em que este se desresponsabiliza de sua obrigatoriedade constitucional ao descentrar a gestão e o financiamento dessa modalidade.

O Estado passou a responsabilidade dessa modalidade para a sociedade, havendo um aumento de organismos não governamentais, por exemplo, instituições de mercado e da sociedade civil, como o chamado sistema S _ SESI, SESC, SENAI, SENAC, SENAR – os centros de educação popular e igrejas (GONÇALVES, 2014, P. 105).

Já na chegada do ano 2000 podemos destacar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação que conceitua a EJA como

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

Destacamos que o parecer atribui à EJA funções como: ser uma educação que repare, equalize e qualifique permanentemente.

Nesse horizonte, podemos dizer que as políticas mais atuais focam nos direitos de grupos, minorias que estão em situação de vulnerabilidade, caracterizando-se, desse modo, como políticas também compensatórias que visam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade (CURY, 2005, p. 24).

Essa reparação ainda se constitui em desafio quando observamos as estatísticas atuais em relação ao analfabetismo no país. Segundo dados do IBGE (2010), existem hoje no Brasil 65.043.145 de jovens e adultos, acima de 15 anos, que não tem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, um

quantitativo que corresponde a 44,9% do total de jovens e adultos acima de 15 anos no Brasil.

Neste rápido percurso cronológico da constituição da EJA no Brasil, concordamos com Gonçalves (2014) que nos diz que, lamentavelmente, a Educação de Jovens e Adultos é perfilada por políticas descontínuas, caracterizadas pela desresponsabilização do Estado em seu descompromisso frente às demandas destes grupos sociais.

Por outro lado, quando estudamos os desafios para a formação de profissionais para atuarem na EJA, nos chamaram atenção propostas que convidam a fazer deste processo uma prática formativa pautada na formação de educação popular que, acima de tudo, afirma permanentemente seu compromisso com a formação do humano, do vivo que insiste em se manifestar nas entrelinhas das formações formais. Ou seja, urge, enfrentar a homogeneização das práticas formativas com ações que operem transformações e deslocamentos do atual modo de conhecer para resistir à maneira de condução das formações que têm insistido em aprisionar a liberdade, dizendo o que conhecer e a maneira de fazê-lo (OLIVEIRA, 2000; PAIVA, 2012).

1.2.1.3 O encontro das Modalidades

No âmbito da produção acadêmica, a reduzida existência de pesquisas que tratem da integração das duas modalidades nos coloca frente a práticas de cuidado com a nossa própria produção do conhecimento, pois, entendemos que as linhas de pensamento que possam ser feitas, serão apenas considerações iniciais no atual quadro de produção acadêmica (GONÇALVES, 2014).

Siems (2011) fez levantamento da produção científica a respeito das conexões entre a EJA e a Educação Especial e nos mostrou que os trabalhos acadêmicos que abordaram esta temática tocaram em dois grandes temas:

1. Nas fragilidades das estruturas da EJA no atendimento educacional de pessoas com necessidades manifestas,

2. Nas dificuldades vividas nos serviços da Educação Especial para oferecer atividades escolares à população jovem e adulta.

Gonçalves e Meletti (2011) apontam o crescimento de matrículas de alunos com deficiência na EJA, sobretudo, de alunos com deficiência intelectual, dando destaque ao fato das matrículas se concentrarem nas séries iniciais da EJA.

Gonçalves (2014) nos apresenta o estado da arte das pesquisas acadêmicas que estudam a conexão entre a EJA e a Educação Especial, destacando que encontrou dezoito (18) trabalhos que contemplam a interface proposta para o estudo. Seus achados nos mostraram que o maior número de pesquisas se dedicou ao estudo da deficiência intelectual presente na EJA, visualizando a manutenção de pessoas com deficiência intelectual nessa modalidade de ensino. A pesquisadora também nos apresenta o dado da ampliação de instituições segregadas que oferecem atendimento a jovens e adultos com deficiência, com foco apenas no ensino profissionalizante e na inserção ao mundo do trabalho. Assim também, destaca quatro (4) trabalhos que se orientam pela temática da alfabetização e letramentos da clientela destas duas modalidades. Também aparecem na relação dos estudos, três (3) trabalhos que abordam as práticas pedagógicas para alunos com deficiências que frequentam a EJA a partir das licenciaturas.

Araújo (2012) em seu trabalho investigativo preferiu dar voz aos jovens e adultos com deficiência e concluiu que esta metodologia de pesquisa foi importante para romper com a condição de submissão historicamente vivida por esses sujeitos. Ainda mostra como, apesar das orientações do trabalho inclusivo assumidas por estabelecimentos escolares, as práticas cotidianas se revelam engessadas e estereotipadas.

Rocha (2012), pesquisador da UFES, investigou processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA e concluiu na importância de problematizar os processos de escolarização desses sujeitos na rede comum e na necessidade de pensar e propor alternativas que efetivem os serviços preconizados pelas políticas nacional e municipal.

Destacamos, ainda, o trabalho de Gonçalves (2012), que analisou as matrículas de alunos com deficiência na EJA, verificando que existe um alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais. Esta constatação estatística leva à pesquisadora a concluir que a modalidade da EJA tem se tornado mais um espaço vinculado à Educação Especial.

Chamou nossa atenção a existência somente de um trabalho acadêmico que tenha pesquisado o processo de formação docente em professores que atuam com o público surdo (BENTES, 2010).

Pesquisas como essas mostram que ainda existem aspectos deste encontro de modalidades a serem estudados e desvelados. Destacamos o fato de encontrarmos apenas um (1) trabalho que aborda a formação docente nesta conexão de modalidades e, chama nossa atenção, o fato de caracterizar-se por um estudo no âmbito das representações sociais estabelecidas, colocando em evidência, apenas, o conteúdo do que se pensa, sente e imagina a respeito da formação de professores para atuar no encontro das modalidades junto a pessoas surdas, uma explicação modulada pela lógica da representação.

Maturana e Varela (1984) nos falam que esse modo tradicional de produzir o conhecimento se assenta na fragmentação do processo de conhecer, pois se pauta pela ideia de que conhecer é representar um mundo preexistente, onde haveria um sujeito que conhece um objeto, descrevendo-o, construindo seu equivalente mental.

Assim, frente às evidências estabelecidas na análise anterior, entendemos que ainda não foi fabricada uma análise do acompanhamento de trajetórias de formação, bem como, estudos que compartilhem experiências singulares que ampliem o horizonte da formação de professores junto à diversidade ou um estudo das experiências criadas e inventadas na produção do educar no fluxo da vida e do encontro, aspectos que muito nos interessam para nosso estudo.

1.3 PRODUZIR, RESISTINDO!

Quando começamos a nos movimentar de bicicleta pela cidade, pelos territórios existenciais das formações de professores junto à diversidade, percebemos a participação de forças que se opunham ao movimento da bicicleta.

Sabemos que a bicicleta se equilibra no movimento gerado pela pedalada do ciclista. É o princípio do movimento giroscópico que explica que o equilíbrio só se alcança no movimento (EDUCATIVA, 2014).

Nessa metáfora podemos visualizar a importância do desejo do ciclista que, resistindo ao modo habitual de movimentar-se pela cidade, decide andar de bicicleta, manifestando sua resistência ao caos das ruas e avenidas cheias de carros.

As dificuldades a esse movimento podem ser forças que resultam do atrito entre os pneus e o solo e a força que vem do ar. Assim, sabemos empiricamente a dificuldade e impossibilidade de manter a pedalada quando transitamos, por exemplo, em solo arenoso. De fato é muito diferente da sensação e da velocidade vivida quando transitamos no asfalto.

Entretanto, para quem mora no litoral capixaba, são as rajadas do vento nordeste as que apresentam maiores desafios para quem decide adotar se locomover de bicicleta pela cidade. Quando experimentamos os primeiros ventos fortes, as primeiras dificuldades vindas do ar, imediatamente diminuimos nossa pedalada e aplicamos maior força e quando chegamos ao ponto final, cansados, necessitamos parar demoradamente para recuperar as forças.

Os ventos, os terrenos, o tráfego são forças que não contribuem para o fluxo da pedalada do ciclista. A resistência é o movimento fluido ocasionado pelo desejo do ciclista em fazer a ação de pedalar e provocar outro movimento, outra velocidade no transitar.

As resistências participam ativamente no processo de transitar pelos territórios existenciais também, e é delas que pretendemos conversar agora.

Assim como Heckert (2004), estamos atentos para as resistências que se gestam no dia-a-dia da produção da escola e das formações de professores porque, inspiradas em Foucault (1987, p. 269), acreditamos que elas se engendram no “ronco surdo da batalha”, ou seja, nas ações moleculares que constroem a existência, afastando-se da mesmice e das capturas pessimistas que afirmam que, do espaço escolar, pouco ou nada de novo pode ser produzido.

Apostamos na capacidade produtiva e positiva do poder que, não somente submete, mas que, acima de tudo, possibilita o surgimento de forças que rompem com essa submissão exercida pelo poder. Deste modo, essa ideia de poder encontra sua ancoragem nas proposições de Nietzsche (1992), que entende o poder como uma força que atua, que exerce e produz, que cria e afirma.

Quando falamos em resistências, logo lembramos as contribuições de Foucault (1987), que nos aproximam das relações de poder nessa perspectiva apontada por Nietzsche como campo de correlação de forças. Para Foucault (1995), o interesse pelo estudo desta temática se justificava pela sua curiosidade em “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (p. 273). Ou seja, interessava para ele conhecer e compreender os modos como o poder operava nas relações, produzindo o sujeito como objeto de saber. Desta maneira, *as relações de poder se materializam nas práticas dos sujeitos* e não mais em princípios de propriedade e localização.

Falar em poder seria transitar no campo da batalha e do litígio, numa pluralidade de relações de força. Não haveria um foco único de poder do qual se desdobrariam as suas formas. No diagrama desenhado por Foucault as relações de poder estariam pulverizadas no campo social. O poder seria efeito de um conjunto de práticas, de relação de forças, um guerrear permanente (HECKERT, 2004, p. 34).

Entendido como produtor, o poder fabricaria corpos, produziria realidades agindo nas *capacidades objetivas*, sobre as coisas, modificando, consumindo,

utilizando ou destruindo o objeto. Ainda, o poder agiria nas *formas de comunicação*, nas maneiras de agir sobre o outro quando se escolhe o que se deseja comunicar, transmitir, colocar em circulação.

Não se deve, acho eu, conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e muda na qual viria aplicar-se, contra a qual viria a bater o poder, que submeteria os indivíduos ou os quebrantaria [...] O indivíduo é um efeito de poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1999, p. 35. Grifos nossos).

Destacamos que a contribuição ao estudo do poder de Foucault reside no fato de entender este poder como um exercício que se exerce sobre uma ação, de forma a incitar esta ação e não a impedi-la. Por isso, sua sugestão metodológica para o estudo, a de analisarmos as relações de poder como força que se exerce e exercita num campo de lutas e batalhas, no campo do confronto de forças. Entre suas precauções metodológicas para o estudo do poder citamos:

[...] Captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, lá onde ele se torna capilar, captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais. [...]

Segunda precaução metodológica: estudar o poder onde sua intenção está completamente investida em práticas reais e efetivas [...]

Terceira precaução metodológica: o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia [...] o poder funciona e se exerce em rede [...]

[...] Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos [...] Creio que deva ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e procedimentos do poder atuam nos níveis mais baixos; como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam (FOUCAULT, 1995a, p. 183-184).

O que fizemos nesta cartografia foi acompanhar percursos formativos de professores junto à diversidade para captar, examinar de baixo, de forma capilar a maneira como o poder se sustentava na rede de relações

estabelecidas. Mas, junto a outros pesquisadores¹⁸, desejávamos também dar visibilidade e trabalhar com a positividade que o conceito-ferramenta de saber/poder contempla. Queríamos analisar as resistências que se produziam no dia-a-dia de processos formativos, problematizar as criações, as forças instituintes na correlação de forças vigente, para não estancar a passagem fluida do conhecer.

Para chegar ao entendimento de como o poder e as resistências atuam nos níveis mais capilares da existência, as relações cotidianas na formação de professores, demandou que acompanhássemos e VIVÊSSEMOS JUNTO aos professores o fazer cotidiano do processo de formação. Esta afirmação se sustenta quando lembramos da advertência de Foucault (1995a) acerca do poder: este é uma ação sobre outra ação.

Nesta cartografia assumimos que, ao estar juntos no processo de conhecer, superando a neutralidade científica, participamos ativamente de sua construção, exercendo poder e nossa liberdade, pois Foucault (Idem) entendia que o exercício do poder somente seria possível quando sujeitos livres o exercessem.

O poder só se exerce sobre *sujeitos livres*, enquanto *livres* – entendendo por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder quando as determinações estão saturadas – [...] mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 1995, p. 289).

Poder é resistência, só existe a medida da produção da diferença, da força criadora, instituinte, capaz de criar alternativas às formas instituídas. Dessa forma, aprendemos com Foucault (1988) que as resistências se produzem no plural e, sendo focos,

[...] disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na

¹⁸ Pesquisadores sérios e competentes com os quais temos aprendido este olhar e que estão presentes na escrita desta cartografia.

sociedade clivagens que se deslocam rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, trançando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis (p. 106-107).

Por isso são forças ativas que constituem modos de vida e força motriz da invenção de si, da criação do mundo, como tratado por Kastrup (2007). Sendo locais, interrogam os modos de ação que operam, ampliando o olhar, dilatando a compreensão, permitindo enxergar a complexidade inerente à vida. Desse modo, as resistências fabricam outros sentidos no viver. Nessa linha de entendimento, concordamos com Heckert (2004), quando esclarece que este conceito-ferramenta não pode ser visto “como oposição entre termos que se bloqueariam, objetivando mudanças num momento posterior” (p. 43). O movimento de resistência é acima de tudo exercício estético porque inaugura outras possibilidades de ação.

Mas, porque afirmar desejo nas análises de Foucault em relação à produção de resistências nas práticas de formação juntos a professores junto à diversidade?

Entendemos que ao responder a esta questão podemos visualizar pistas para a produção de encontros formativos que, exercendo resistência ao instituído, criem, produzam, fabriquem novos modos de relação com o conhecimento e com o humano, com o vivo que efetivem mudanças nos valores e na cultura atual. Daí a importância de conhecer como se tem pautado a formação, para vislumbrar sinais que nos permitam problematizar e continuar a ampliar nosso fazer na formação de professores.

1.4 O QUE SABEMOS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES?

A sociedade brasileira vive um momento cultural favorável¹⁹ aos processos de inclusão/exclusão²⁰ social e escolar das minorias historicamente à margem das

¹⁹ Entre as ações internacionais podemos referenciar: a) A Declaração Mundial de Educação para todos, Jomtien, Tailândia/1990 que propôs a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção; b) A Declaração de Salamanca e Linha de Ação em Espanha em 1994; c) Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

No âmbito legal nacional, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que em seu art. 205 sinaliza a educação como direito de todos e um dever do Estado e da família.

instâncias sociais, demandando produção de reflexões permanentes das conquistas fabricadas de forma a ampliar e dar visibilidade ao inusitado que insiste em criar resistências frente ao que se estabelece e se institui.

Segundo Cury (2014), a vanguarda das políticas públicas inclusivas tem levado aos países signatários dos acordos internacionais, como a conferência de Jomtien, por exemplo, a assumir e executar uma árdua tarefa de desconstruir as discriminações frente à diferença e à desigualdade. Segundo ele, “o avanço na ordem jurídica não significa o avanço na ordem cultural” e, conclama, a que assumamos os desafios de construir, desde a educação, uma outra cultura que reconheça no outro o outro como legítimo outro (MATURANA, 2010).

Entre os muitos e variados desafios que comparecem frente a esta tarefa, a formação de educadores e profissionais junto à diversidade, torna-se uma questão central na produção desta realidade, porque entendemos a formação como movimento coletivo e, como tal, reconhecemos que

[...] não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a auto-formação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros (FÁVERO, 2001, p. 67).

Concordamos com a concepção de uma formação como processo em permanente produção coletiva, que contribui para a mudança, a emancipação e a autonomia (NÓVOA, 1991).

Silva (2000), buscando explicitar a diversidade de entendimentos acerca da formação profissional em serviço, ou formação continuada, destaca a existência de três eixos de práticas formativas com sentidos até antagônicos, daí a necessidade de diferenciá-los. A primeira delas é concernente ao modelo transmissivo – orientado para as aquisições e distanciado da subjetividade dos

²⁰ Usamos a expressão “in/exclusão” que está ancorada nas produções do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão – GEPI/Inisinos, para dar destaque à ideia que, tanto a inclusão, quanto a exclusão fazem parte de uma mesma lógica, em que uma dá sentido à outra (FABRIS, KLEIN, 2013).

Sawaia (1999), também indica esta dialética de processo exclusão/inclusão para enfatizar que estas categorias “não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que se são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. (SAWAIA, 1999, p. 108).

sujeitos – confere à objetividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos. A segunda modalidade refere-se ao paradigma de formação continuada experiencial, centrado no processo e em uma racionalidade prática que valoriza os sujeitos e as suas experiências. A terceira, tratada aqui em nossa dissertação, centra-se na análise, caracteriza-se por ser crítica e emancipatória²¹ (SILVA, 2000).

Segundo o autor, a formação que se desenvolve após a formação inicial, conhecida como formação continuada, pode ser entendida dentro do terceiro paradigma que se caracteriza pela promoção de ações que fortalecem práticas de produção de novas realidades a partir da análise crítica do fazer. Assim sendo, esta perspectiva formativa favoreceria um processo de análise ou "uma formação em análise e uma análise da sua formação" (FERRY, 1991, p. 80). Estas práticas de formação centradas na análise crítica fomentariam nos sujeitos reflexões sobre si próprios e sobre suas práticas, contextualizadas com o objetivo da sua progressiva autonomização e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de "agentes sociais" transformadores.

Behrens (2007) destaca que a concepção de formação no paradigma da complexidade envolve um processo permanente e contínuo, que deve acontecer ao longo de toda a carreira docente, de forma a promover análise do fazer. Assim mesmo, Mizukami (1996) adverte que a formação docente envolve um contínuo processo de reflexão das crenças, valores, suposições que professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, aprendizagem, etc.

Nesta direção, Carvalho e Simões (1997, p. 64) propõem que o cotidiano seja

[...] o ponto de partida, mas que seja fertilizado pela reflexão para que professores atuem, para além do imediatismo e do conformismo [...] via ampliação qualitativa do processo de produção/socialização do saber, a partir da implementação na escola da formação continuada do professor por meio da pesquisa de sua própria prática, mas [...] para além dela.

²¹ Assumimos que, entre estes três eixos da formação continuada, as práticas realizadas pela via da análise da implicação, onde se conversa e tensiona, inventando problemas, estariam incluídas no terceiro grupo mencionado, o eixo da formação orientada pela produção de uma crítica emancipatória, muito embora, entendamos que a formação inventiva amplia o campo de ação quando se orienta pela micropolítica.

Assim entendemos, junto aos autores aqui citados, a necessidade de pautar a formação de educadores de forma contínua e pela análise crítica da realidade cotidiana, pois sabemos que quando os conhecimentos e os saberes acontecem descolados da vida e das contradições da realidade, eles constituem-se em *fetiches*²² que, ao parecerem valer por si só, não respondem aos desafios que o cotidiano apresenta na prática formativa e profissional.

Freire (1996b, p.25), apontando a importância deste processo, nos adverte que “*embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*”. Desse modo, podemos entender que não existe formação em um movimento unilateral, pronto e acabado, mas como processo. Movimento de pluralidades e intensidades do viver cotidiano que, quando compartilhadas, podem produzir novas configurações nas relações e na existência.

Linhares (2010), pensando nos processos formativos de professores de forma geral, convida pesquisadores e interessados neste assunto a, não só, buscar generalizações sobre a formação de professores, bem como tendências mais claras que se mostram no cotidiano escolar, mas a orientar os processos formativos de professores através do que a autora chama de “*achados inesperados*”, ou seja, diversas ações inventadas, processos instituintes, pelos profissionais de educação e que, ainda não escritos, sinalizam para outras contribuições. Deste modo, esta autora afirma a necessidade urgente de *romper com um modo de pensar a formação de maneira pessimista e culposa* que tem vigorado nos discursos e práticas nos processos de formação e olhar para as “*pistas de formação*” que são produzidas nos interstícios do próprio exercício docente.

Desta maneira, considerando a importância das pistas aqui tratadas, vemos que a formação de professores aponta, atualmente, para a necessidade de sua continuidade no cotidiano do trabalho. Para Nóvoa (1991), o caminho assumido deve necessariamente considerar *a reflexão na e para a ação*, no processo e não no produto final, porque necessita ser contínuo, progressivo e ampliado.

²² O fetichismo consegue esconder/encobrir as relações sociais presentes na mercadoria, substituindo as relações entre homens e mulheres por relações entre coisas.

Assim, “a prática, por si só, não forma. O que é forma é a reflexão sobre a experiência e a prática” (NÓVOA, 2013).

Vemos que esta forma de pensar a formação orienta-se pelo compartilhamento de experiências e de apostas em práticas de formação conectadas ao processo de trabalho. Portanto, concordamos com Heckert e Neves (2010), quando afirmam que a formação se constitui no entre, no embate do plano de forças e das formas já constituídas, presentes no dia-a-dia do trabalho. Ou, como as autoras nomeiam, preferimos entender a formação como uma **instituição** que produz verdades, objetos-saberes e modos de subjetivação. Movimentos instituintes na micro sociologia francesa, referem-se ao processo mobilizado por forças produtivo-desejantes-revolucionárias, que tendem a fundar instituições (práticas instituídas, normalizadas) ou a transformá-las, como parte do devir das potências e materialidades sociais (BAREMBLITT, 1998).

Uma formação como instituição afirma-se numa prática capaz de provocar movimentos de estabilização e desestabilização do fazer por meio de sua problematização permanente, fazendo com que novos modos de saber se forjem no cotidiano de trabalho, fortalecendo processos de formação que funcionem como dispositivos de intervenção nas práticas de inclusão.

Para Foucault (1995, p. 244) o dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Nesse sentido, são ferramentas que ajudam a visualizar o que estamos produzindo. Já, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) sugerem que o dispositivo diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”.

Deleuze (1996) considera dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes eixos que, na verdade, se referem às três

dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação.

[...] É antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras. É por via de uma crise, sempre, que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha (p.1. Grifos nossos).

Ou seja, uma formação que coloca no centro das análises as práticas de poder, saber e a produção de subjetividade que a atravessa. Ou, como expressado por Heckert e Neves (2010, p.18):

De fato, o que visamos é a força de intervenção dos processos de formação como dispositivos potentes de problematização de si e do mundo. Nessa perspectiva o conhecimento não é um dado *a priori*, não está no mundo para ser descoberto, ele produz, num mesmo movimento, sujeito e mundo.

Entendemos que trabalhando com esta ideia de formação estaremos produzindo um conhecimento que supera a dicotomia sujeito e objeto da formação/estudo, porque a atenção estaria direcionada para a intervenção do conhecimento que, segundo Maturana e Varela (1984, p. 13), se sustentaria na ideia de que *“todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”*²³.

²³ Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer. (Tradução nossa).

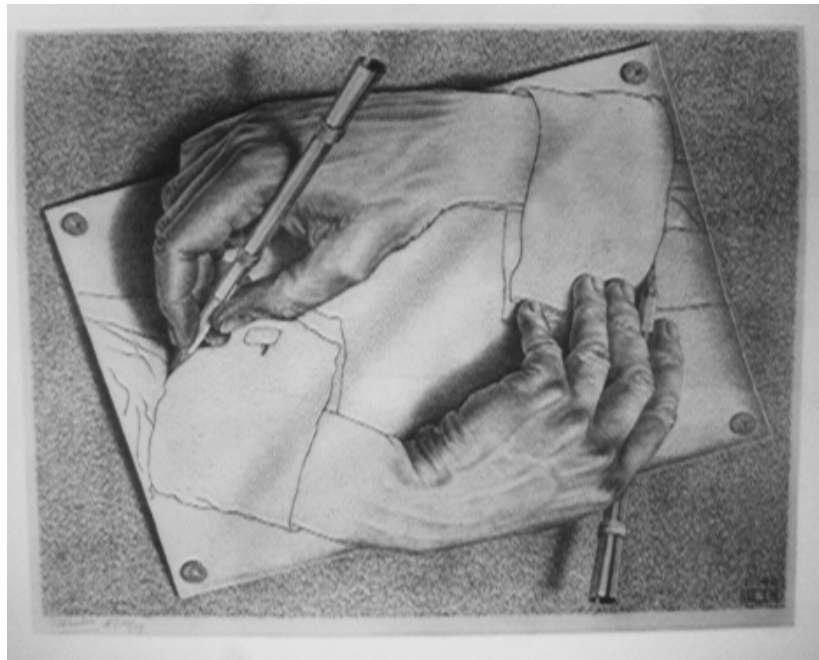


Fig. 1. “Mãos que desenham” de M. C. Escher

Maturana e Varela (1984) escolheram a imagem de Escher, conhecida como “Mãos que desenham”, para expressar a ideia de que todo ato de conhecer traz um mundo à mão. Com esta afirmação, os autores nos alertam que esta inseparabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento está na base da existência humana porque

Ya que todo conocer trae un mundo a la mano, nuestro punto de partida será necesariamente la efectividad operacional del ser vivo en su dominio de existencia. En otras palabras, nuestro punto de partida para generar una explicación validable científicamente, es el entender el conocer como acción efectiva [grifo nosso], acción que permita a un ser vivo continuar su existencia en un medio determinado al traer allí su mundo a la mano. Ni más, ni menos.²⁴ (MATURANA e VARELA, 1984, p. 15).

E, concordando com a ideia de que conhecimento é uma ação concreta no mundo, em determinado contexto, por parte de quem conhece, entendemos que esta produção do conhecimento seja eminentemente ético-estético-político,

²⁴ Já que todo conhecer traz um mundo à mão, nosso ponto de partida será necessariamente a efetividade operacional do ser vivo em seu domínio de existência. Em outras palavras, nosso ponto de partida para gerar uma explicação cientificamente viável, é o fato de compreender o conhecimento como ação efetiva, ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em um meio determinado ao trazer ali seu mundo à mão. (Tradução nossa).

já que vemos na formação, continuada, possibilidades de produção de modos de vida e de sociabilidade que exercem movimentos de resistência fundamentais frente à atual proliferação por formações e capacitações que a sociedade de capacitação promove.

1.4.1 A Formação Continuada como prática de resistência aberta, inventiva e poética.

Para iniciar a discussão em torno da formação continuada, na perspectiva epistemológica aqui assumida, escolhemos Linhares (2004) porque encontramos em seu saber/fazer acadêmico referências importantes que contribuem no diálogo e compreensão dos desafios que se apresentam na e para a formação continuada, quando se busca fortalecer uma realidade digna, sendo também inclusiva.

Entre as questões que esta autora nos apresenta, chamou nossa atenção uma estratégia fundamental por ela assumida e que vai ao encontro ao que Benjamin (1991) chamava de *escovar a história a contrapelo*²⁵, ou seja, orientar nossas ações investigativas e formativas desde o lugar negado ou dos que estão à margem da produção. E para que? Para, junto com eles, por meio de experiências e movimentos instituintes, deflagrar novas experiências de maneira a ampliar a realidade, rompendo com diversas barreiras e cercas invisíveis de acesso à produção da cultura. “Afinal, revisitar a ‘história a contrapelo’ é reverter a narrativa hegemônica para deixar os vencidos falarem [...] nessa produção do saber, participamos todos. Vivos e mortos”. (LINHARES, 1996, p. 29-31).

Mais do que conhecer a história dos vencidos, trata-se de extrair lições, ensinamentos dos que perderam as batalhas, mas não foram derrotados, porque estão em novas trincheiras de lutas por uma sociedade solidária e justa.

²⁵ A expressão “*escovar a história a contrapelo*” é tomada da exigência fundamental de Benjamin (1996), em sua tese VII, que convida a escrever a história *do ponto de vista dos vencidos* – contra a tradição conformista do historicismo alemão, cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor” – Tese VII.

Por isso, concordando com Linhares (2010), sabemos *que escovando a história a contrapelo* poderemos vitalizar

[...] a história dos que foram abatidos, mas não despojados de seus sonhos políticos, que nos foram legados e pelos quais somos responsáveis pelas suas reedições. Para isto, Benjamin redimensiona a noção fugidia de presente, como uma transição veloz entre o passado e o futuro, potencializando-o com o conceito de 'tempo de agora', como uma oportunidade de recriarmos politicamente a vida e a história (Idem, 2010, p. 807-808).

Nesse sentido, entendemos que, quando abordamos o estudo da formação junto à diversidade, assumimos concomitantemente o desafio de superar certa visão linear presente em algumas abordagens conceituais de formação²⁶, que privilegiam o planejamento das ações para maior controle e avaliação dos resultados obtidos no decorrer do período instrucional e que respondem às demandas da sociedade da capacitação.

Linhares (2010) nos convida a contribuir com a recriação política da vida e da história, dando visibilidade a práticas inovadoras que superam velhas dicotomias de formação, porque são capazes de compreender as diferentes dimensões que constituem o humano como inseparáveis, sendo coproduzidas às condições materiais de sobrevivência, à cultura, às relações humanas, sociais e políticas.

Assim, sua proposta de formação transita por uma marcada ética que não busca a verdade dos processos formativos, mas que estranha, pergunta o que parece a todos já ter respostas.

Concordamos com os que entendem como possível e necessário conjugar **poesia e ética** visando a afirmação de uma p(r)oética, procuramos contribuir para uma expansão deste vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para a intervenção na história, um terreno para as insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar 'inéditos possíveis' (LINHARES, 2004, p. 69. Grifos nossos).

²⁶ Entre estas abordagens podemos destacar aquelas que se orientam pelo modelo transmissivo explicado por Silva (2000).

Inéditos possíveis que, segundo a autora, só se torna possível com domínio histórico das experiências vividas. “É experimentando a vida que adquirimos o material para sua gestação e feitura” (Idem, p. 72).

Uma formação como busca permanente de compor novas realidades por meio da intensificação de situações singulares, ampliando as possibilidades de produção presentes (BARROS, 2009).

Daí a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 63-64. Grifos nossos).

Portanto, segundo a autora, a formação constitui-se como um processo ético-político que se sustenta de experiências e práticas que ousaram criar algo diferente, que desafiaram os limites do seu tempo, recolocando a vida humana no centro, como algo de mais precioso nas relações sociais, remetendo à vivência de novos valores, comportamentos, escapando a lógica perversa da ordem do capital.

Não adianta formar professores mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de interligar os saberes da escola com os saberes da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens (LINHARES e HECKERT, 2009, p. 10. Grifos nossos).

Encontramos, também, em Alarcão (2001, p. 25) esta ideia quando ele aponta que a escola somente se transformará quando assumir a dinâmica atual, trabalhando de forma aberta e flexível.

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade. Nesse

processo, encontrará amigos críticos, desafios, propostas de colaborações.

Entendemos e acreditamos em uma formação continuada como permanente processo de produção, que conversa com as redes de saberes e experiências e que busca interferir produzindo desnaturalizações e desconforto. Como afirma Heckert e Neves (2010, p. 20), a formação assim vista é um “entre-lugar” que dispara processos de formação-intervenção, incitando à criação de outros possíveis, mantendo a tensão entre problematização e ação.

Dias (2012)²⁷, em seu estudo nomeia esta prática formativa como **um fazer inventivo** que se caracterizará pelo deslocamento permanente dos indivíduos que dela participam. Deste modo, assume a formação de professores e de profissionais como lugar de aprendizagens e não somente lugar de aquisição de informações ou habilidades e competências para ensinar.

[...] proponho pensar a formação por sua perspectiva inventiva. Tomo a formação como invenção no contexto de políticas da cognição que se constituem com o intuito de diferir do que está colocado como conhecer e aprender na formação. [...] Uma formação inventiva afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos (Idem, p. 29).

Uma formação inventiva que exercita permanentemente a resistência, criação de possíveis como uma ação concreta de cuidado reflexivo do viver, do conhecer, tarefa árdua e difícil que implica uma verdadeira conquista (DIAS, PEUZZO, BARBOSA, 2013).

[...] a resistência tem que ser constantemente reiterada. O caminho tem que ser feito dia-a-dia, como um desafio permanente. Por isso a formação inventiva vai se fazendo o tempo todo, sem ter um resultado pronto. É um constante processo, um processo que tem que ser feito com muita leveza e com muito cuidado (KASTRUP, 2012, p. 59).

²⁷ Dias (2012), em sua tese de doutorado, a partir das contribuições de Kastrup, trabalhou com os deslocamentos na formação de professores, onde esta acontece na multiplicidade de vozes que existem no universo escolar. Para ela, a formação pode ser um território que desafia o pensamento, à invenção e produção do diferente.

Nesta linha, afirmamos uma formação processual, móvel, rizomática que se expande pelo exercício da resistência que cria, problematizando, conversando, dialogando as práticas compartilhadas e aprendidas coletivamente.

Frente ao atual horizonte de produção de uma Sociedade Inclusiva, em que emergem novas formas de governo no campo da educação, nos perguntamos, quais resistências se originam dos processos formativos vividos? O que as práticas de formação de professores recusam? O que elas criam?

1.5 COMO ESTÁ NO BRASIL A FORMAÇÃO DE EDUCADORES JUNTO À DIVERSIDADE?

Baptista e Jesus (2009), dentre outros, têm contribuído para a ampliação e compreensão dos fenômenos que envolvem a formação de professores inclusivos, chamando a atenção para a produção de “reflexões autoformadoras” no cotidiano do trabalho, transformando as lógicas de ensino segregadoras, classificatórias em alternativas ético/políticas de produção.

As contribuições acadêmicas que abordam a temática da formação de professores na e para a educação inclusiva ainda são poucas, sinalizando ser esta temática um amplo campo ainda a ser aprofundado (GLAT, 2006).

Entre as pesquisas estudadas, verificamos que a formação de professores inclusivos tem se enveredado pela formação continuada a serviço dos profissionais envolvidos (CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; JESUS, 2004). Outras contribuições apontam para a precária formação evidenciada pelos professores, já que estes não se sentem preparados, ainda, para receber em sua sala alunos especiais. (GLAT e FERREIRA, 2003). Mesmo assim, assume-se a necessidade de formação e informação dos profissionais acerca das questões ligadas à dialética inclusão e exclusão, investindo em culturas institucionais que primem pela valorização das diferentes formas de existir de todos os seus sujeitos (GLAT, 2006).

Miranda (2011) acrescenta que a sensação de despreparo da maioria dos docentes frente ao desafio da educação inclusiva ainda é motivo de insegurança e resistência²⁸ em relação ao atendimento de alunos alvo da Educação Especial. Ainda destaca que, em se tratando de formação continuada, esta parece insuficiente, pois não dá conta do complexo processo de mudanças do trabalho docente.

Segundo a autora, cursos de curta duração que pouco ou nada se relacionam com as necessidades dos professores e os seus contextos de trabalho, não contribuem para superar o quadro de uma inclusão precarizada. Entre trabalhos de pesquisa que apresentam argumentos nesta direção, encontram-se os trabalhos de Caiado e Laplane (2008), Kassab, Garcia et al. (2008) e Lima (2009).

A formação continuada de professores para a Educação Inclusiva requer mudanças das práticas convencionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja inquiridor, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico (MIRANDA, 2011, p. 138).

Nessa mesma linha de pensamento, Jesus (2006) traz a ideia de que a formação continuada dos professores deve ser crítica e ter como ponto de partida as dificuldades e lacunas que se apresentam em sua formação.

Assim, a ideia de uma formação que coloque o professor no centro da produção, onde ativamente ele estude, conheça as lacunas e crie ações que arrisquem a mudança, foi a orientação destas pesquisas até o momento.

Leite e Carneiro (2013) analisaram 153 artigos publicados e apresentados no grupo de trabalho de Educação Especial nos encontros da Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação (ANPED) e tomamos como referência esta análise porque sabemos e reconhecemos que este espaço de reunião de pesquisadores na área da Educação especial, que não é o único evento que congrega reflexões sobre o tema, se destaca pelas relevantes publicações que têm permitido a divulgação das realizações feitas nas diversas Pós-graduações no Brasil. Desse modo, no estudo a respeito das publicações

²⁸ As resistências tratadas nas pesquisas aqui citadas referem-se à ideia de impedimento e recusa mas não como criação.

feitas na ANPED em relação à Educação Especial, constatamos que boa parte das práticas formativas na atualidade está sendo orientada por concepções ativas na produção do conhecimento, quando se trata de reconhecer a diferença e operar pela redistribuição das desigualdades sociais.

A má notícia, contudo, veio das pesquisas de campo. Metodologia prevalente em todas as categorias de textos, revelou estatística, se não surpreendente, sem dúvida, alarmante: entre as 103 pesquisas que foram a campo para investigar sobre as práticas de inclusão nas escolas da atualidade, apenas uma trouxe constatações positivas. Todas as demais denunciam dificuldades diversas no dia a dia da escola: falta acessibilidade, falta formação docente, faltam materiais didáticos adequados, falta atendimento especializado, faltam mediadores, faltam zeros à direita nos números que quantificam os salários (o que implica que muitas vezes falta tempo, disposição e humor para o profissional da educação), falta infraestrutura geral na escola, enquanto sobram alunos na sala de aula, preconceitos de toda sorte e pressão das políticas neotecnocráticas contrária à diferença na sala de aula (LEITE e CARNEIRO, 2013. Grifos nossos).

Diante de tais evidências, entendemos que, se por um lado, as investigações acerca da formação de profissionais para atuar em uma educação inclusiva apontam que esta deva se afirmar como prática permanente, reflexiva e coletiva, por outro, a forma como os pesquisadores têm se vinculado com o campo de pesquisa, mostra que a atenção está dirigida ainda para questões que destacam o pessimismo frente à atual demanda de produção de uma Educação Inclusiva.

Ainda em pesquisas apresentadas no IV Seminário de Pesquisa em Educação Especial (2008), verificamos a existência de vinte e três (23) trabalhos socializados nas comunicações referentes ao tema “Formação de professores para a educação inclusiva”. Destas comunicações, nove (9) tratavam a formação por via da constituição de políticas públicas; dois (2) discutiam o trabalho pedagógico em sala de aula e, finalmente, duas (2) pesquisas abordaram a importância da formação docente para o processo de inclusão.

Miranda (2011, p. 133) concluiu, em seu levantamento a respeito da produção acadêmica que discute o tema de formação continuada, que nos trabalhos apresentados no Seminário, “raramente aparecem questões voltadas a saberes e práticas docentes”.

Santos (2012), discutindo a questão da formação continuada na universidade para atuação com alunos alvo da educação especial a partir de Adorno, questiona se esta deve existir como sendo específica e voltada para a atuação em classes inclusivas e afirma que deve haver uma formação que contemple a inclusão, mas que seja a formação que promova emancipação dos professores os tornando autores de sua própria prática pedagógica.

No Espírito Santo, devemos destacar as pesquisas feitas Jesus (2002). Em suas contribuições advindas de seu estudo a respeito da formação continuada para a prática da educação inclusiva no estado do Espírito Santo, nos aponta que os profissionais da escola sabem e desejam aumentar os níveis de conhecimento em relação ao trabalho inclusivo, mas para que isto se concretize, torna-se necessário o apoio constante dos profissionais da educação. Dessa forma, esta pesquisadora nos ênfatisa a importância de um projeto coletivo para toda a escola.

Também, Gonçalves (2003), investigando as possibilidades da prática coletiva na ação educativa da escola regular no processo de inclusão, conclui que existe um clamor dos envolvidos em seu estudo pela constituição de parcerias e do trabalho coletivo, de forma que os professores possam compartilhar metas e objetivos com os demais colegas de trabalho, onde os pedagogos e técnicos possam ser parceiros das coordenadoras do laboratório pedagógico e, finalmente, onde a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se torna possível.

Cruces Cuevas, Nogueira e Vieira (2011), quando apresentaram em seu artigo os dados da pesquisa realizada junto aos gestores públicos da Educação Especial do Estado do Espírito Santo²⁹, mostraram, entre as principais tensões e desafios apontados pelos alunos cursistas da investigação, o estabelecimento de parcerias com outras secretarias, juntamente ao oferecimento de formação continuada, estabelecimento de trabalho colaborativo e avaliação interdisciplinar.

Em eventos recentes, como o III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (2014), realizados em Vitória,

²⁹ Para maiores informações consultar a dissertação de mestrado de Nogueira (2012).

constatamos que, dos 122 trabalhos inscritos, setenta e um (71) estavam dedicados ao estudo das práticas escolares, a produção do currículo e formação de professores.

As produções atuais socializadas nos eventos anteriores nos mostram que a formação inicial (graduação) “não é suficiente para habilitar o profissional a trabalhar com o público-alvo da Educação Especial e deste modo os profissionais ingressam nos cursos de Pós-Graduação” com a expectativa de realizar formações nos contextos (NASCIMENTO, BORGES, PATTUZZO, 2014, P. 216). Em oito (8) trabalhos encontramos reflexões oriundas de uma prática de investigação junto a espaços-tempos escolares na Região Metropolitana de Vitória. Destes trabalhos, constatamos que em dois, é a escola o lugar privilegiado para a formação continuada, pela possibilidade de realizar o trabalho colaborativo, sendo a escola um lugar de aprendizagens (EFFGEN, VIEIRA, 2014; PATTUZZO, NUNES, 2014).

Ainda, existem trabalhos publicados nesse evento que destacam a relevância do planejamento escolar mediante a colaboração entre pedagogos e professores, no permanente processo formativo (VIEIRA, PATTUZZO, 2014), sendo necessário recuperar na formação o “querer fazer” dos sujeitos nela envolvidos (ZAMBON, ALMEIDA, ALVES, 2014). Ou seja, a escola aparece como espaço-tempo potente na produção de formação e aprendizagens, quando assume e pratica uma permanente problematização, promovendo o diálogo coletivo (PATTUZZO, NUNES, 2014) a partir de trocas de experiência, valorização das histórias de vida (COSMO, CHICON, 2014), sendo importante para isso a realização da análise da implicação, ferramenta da análise institucional, que permite visualizar a maneira como o campo de forças se organiza na produção do conhecimento coletivo (CRUCES CUEVAS e SILVA, 2014).

Guimarães (2014), em seu estudo bibliográfico, buscou construir uma hermenêutica das produções de teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para buscar compreender e mapear os movimentos que vêm acontecendo no cotidiano das escolas de ensino comum do estado, a partir da Educação

Especial numa perspectiva inclusiva. Trabalhou com 37 pesquisas, entre os quais havia trinta e três (33) dissertações de mestrado e quatro (04) teses de doutorado produzidas nos anos 2000 a 2010, a partir da linha de diversidade e práticas educacionais inclusivas no âmbito do PPGE-UFES.

Entre suas significativas contribuições, o autor mostra como é importante realizar trabalhos investigativos que assumam

[...] o desafio de pensar tempo-espaco como uma noção viva, dinâmica, contraditória, experiencial e criativa, especialmente porque as pesquisas nos revelam que a escola regular hoje, perpassada por movimentos antagônicos de inclusão e exclusão, necessita, para estar aberta as diferenças, constituir-se como tempo-espaco de formação, de criação e de reinvenção criativa impulsionada a partir dos novos saberes-fazeres que emergem de uma racionalidade existencializada que é produzida nos embates e nas tensões (GUIMARÃES, 2014, P.135. Grifos nossos).

Seguindo as pistas colocadas pelos pesquisadores referenciados, realizamos nossa investigação centrando-nos nos diversos modos e ações inclusivas, produzidas no território de ação de uma escola da rede municipal de educação que trabalha no encontro das duas modalidades, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, porque pretendíamos ampliar o conhecimento a respeito do estabelecimento de parcerias e a produção de redes colaborativas na formação docente continuada que busca a permanente promoção da emancipação pela via da construção de um trabalho coletivo que opera pela colaboração no espaco-tempo da escola, recuperando o fazer juntos, aliado ao constante exercício de análise da implicação de forma a superar essa visão pessimista que Leite e Carneiro (2013) mostraram em seu estudo.

O que podemos acompanhar, muitas vezes, é muito mais uma culpabilização da escola (que aparece em muitas falas como uma espécie de entidade praticamente exterior aos sujeitos que estão ali dentro) do que o risco de assumir-se nesse lugar do não-saber, como se ele fosse sempre o lugar do outro e não o lugar de todos nós quando buscamos outras possibilidades de ser-aprender para além das que estão dadas (GUIMARÃES, 2014, p. 228).

E assumindo esse lugar de não saber, decidimos construir, desenhar esta cartografia a respeito dos movimentos criados por um grupo de professores

que conversam sobre seu fazer, afirmando a produção de um conhecimento que se faz na relação, assumindo “entre-lugares”, de forma a abrir e criar outras explicações que vislumbramos mais potentes da escola, da formação junto à diversidade.

Por esse motivo pautamos nosso fazer desta cartografia apostando em encontros onde a formação acontece por meio de conversações em que se discutem as diferenças e assumem o trabalho colaborativo.

Iniciamos nosso pesquisar olhando e fazendo encontros formativos reflexivos, buscando entender a formação que emerge das redes³⁰ de relações produzidas. Pretendíamos fazer da formação continuada uma experiência de aprendizagem aberta a possibilidades que se efetivassem como enfrentamento, resistência e uma constante criação de mundos.

Para isso, investimos nossas energias em acompanhar as conversações fabricadas no decorrer das formações de um grupo de profissionais, porque queríamos entender, em relação aos processos hegemônicos de subjetivação³¹, que rupturas emergiam no processo de formação descontinuada de forma a efetivar um trabalho educativo permeado por práticas de invenção. Como, ao conversar sobre sua prática, professores aprendem a colaborar mediante a criação de possíveis? Como ao conversar os professores recusam a lógica da homogeneização e individualização? Como os encontros formativos são potencializadores de valores que resistam à lógica da sociedade de controle e capacitação? Como fazer da formação continuada um processo inclusivo que se reinvente no seu fazer? Como produzir redes ativas de formação e produção na Educação Especial, dita inclusiva? Quais as tensões vividas no cotidiano do serviço, quais as formas e modos alternativos de produção são criados e como isto repercute nas relações?

Assumindo um modo ético/estético/político que se pauta pela produção do conhecimento que se faz no conhecer, nos dedicamos exclusivamente a

³⁰ Para Latour (1994), rede é um sistema que não possui um centro fixo e que coloca em conexão elementos da natureza, da sociedade, da política, da intelectualidade, materiais e institucionais.

³¹ Segundo Barros (2007), os processos hegemônicos de subjetivação são os que remetem os indivíduos a si mesmos, separando-os dos movimentos coletivos que os produzem.

mergulhar na duração das formações vividas na escola-território, para lançarmo-nos nos processos de vida e diferir da lógica capitalística, de forma a fazer a inteligência ir além de seus próprios limites.

Nesse sentido, objetivamos, desde nossa chegada à escola-território, colocar em análise a formação continuada de profissionais da rede municipal de Vitória/ES que atuam nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, para acompanhar os efeitos e atravessamentos que advinham do encontro formativo, as problematizações feitas aos regimes de verdade e às práticas instituídas, que engendravam discursos/práticas sobre impossibilidade da transformação da realidade.

Pretendemos dar visibilidade à construção de inéditos nas práticas que se efetivam na criação de problemas, de uma formação que cria bifurcações nos modos de habitar os territórios existenciais. Para isso, nos implicamos no cotidiano da escola-território para potencializar ações que produzissem movimentos afirmadores da vida, que fomentassem o movimento nos processos instituídos. Com isso, operamos problematizando permanentemente as práticas habituais, criando outras possibilidades de pensar e fazer a realidade e re-significá-la, apostando na invenção de novos problemas.

A iniciativa de dar visibilidade a inéditos abriu a possibilidade de produzimos **diagramas** dos movimentos que iam sendo inventados no cotidiano da pesquisa. No dicionário da língua portuguesa, se define diagrama como um delineamento ou esboço de um objeto (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2014).

Deleuze (2008) quando se pergunta em que poderia a pintura contribuir à filosofia, responde lançando mão do conceito singular de diagrama a partir das análises das obras de Cézanne, Klee, Van Gogh, Turner e Bacon.

Para este autor a pintura comporta certa temporalidade, trata-se de uma síntese do tempo, pois todo ato de criação implica tempo e, no ato de pintar, existe uma temporalidade presente. Deleuze (Idem) não vê o ato de criação como mera representação do mundo, pelo contrário, a criação do mundo acontece no ato de pintar, pois o que o pintor pinta é o mundo antes do mundo.

Essa temporalidade própria da criação na pintura, implica para Deleuze (2008) em três (3) momentos: 1º) O momento pictórico; 2º) O momento da criação e 3º) O momento da obra constituída.

O momento pictórico, Deleuze (Idem) o explica como um momento antes do quadro existir, um tempo em não há ainda uma obra, mas que esta está sendo preparada, ela se anuncia e possibilita a criação. O que caracteriza este momento é o que o autor chama de **catástrofe**.

[...] Pode ser definido o ato de pintar sem referência a uma catástrofe que o afete? Não compreende o ato de pintar a esta catástrofe no mais profundo de si mesmo, inclusive quando o que se é representado não é uma catástrofe? [...] Portanto, se trata de uma catástrofe mais profunda que afeta o ato de pintar em si mesmo. Ao ponto, que sem ela, o ato de pintar não poderia ser definido (DELEUZE, 2008, p. 24. Tradução nossa).

Junto a Deleuze entendemos que o ato de pintar está marcado por uma visão de catástrofe que desorganiza o mundo, ativando a subjetividade do próprio pintor. Nesse encontro do pintor com o caos, a catástrofe, algo emerge, nasce, a possibilidade de que um determinado estado de coisas se materializem na tela. Esse corresponde ao segundo momento, ao momento de criação onde o pintor experimenta o germe e sente que algo pode sair na tela.

O terceiro momento refere-se à síntese do tempo na obra constituída.

[...] antes de começar a pintar tem passado muitas coisas. É por isso que pintar implica uma necessidade de catástrofe. Por que? Implica uma espécie de catástrofe sobre a tela para se desfazer de tudo o que precede, de todo o que pesa sobre a tela ainda antes que ela seja iniciada. Como se o pintor tivesse que desembaraçar-se. Como chamar essas coisas das que o pintor deve se desembaraçar? O que é essa luta com fantasmas antes de pintar? Que são esses fantasmas? Os pintores têm dado frequentemente um nome, quase técnico, em seu próprio vocabulário: Os clichês. Poderia se dizer que os clichês estão já sobre a tela ainda antes de que se tenha iniciado sua pintura (Idem, p. 42. Tradução nossa).

Dessa forma, tratamos o diagrama como uma zona de limpeza que produz catástrofe sobre o quadro, a tese, sendo uma possibilidade de quadros infinitos, uma possibilidade infinita de quadros, não se constituindo como uma ideia geral. Nesse sentido, os diagramas que apresentamos no decorrer da tese, operaram como limpadores de clichês prévios, nos fazendo problematizar

o vivido no tempo compartilhado, tencionando, desconstruindo os clichês para que uma obra pudesse emergir.

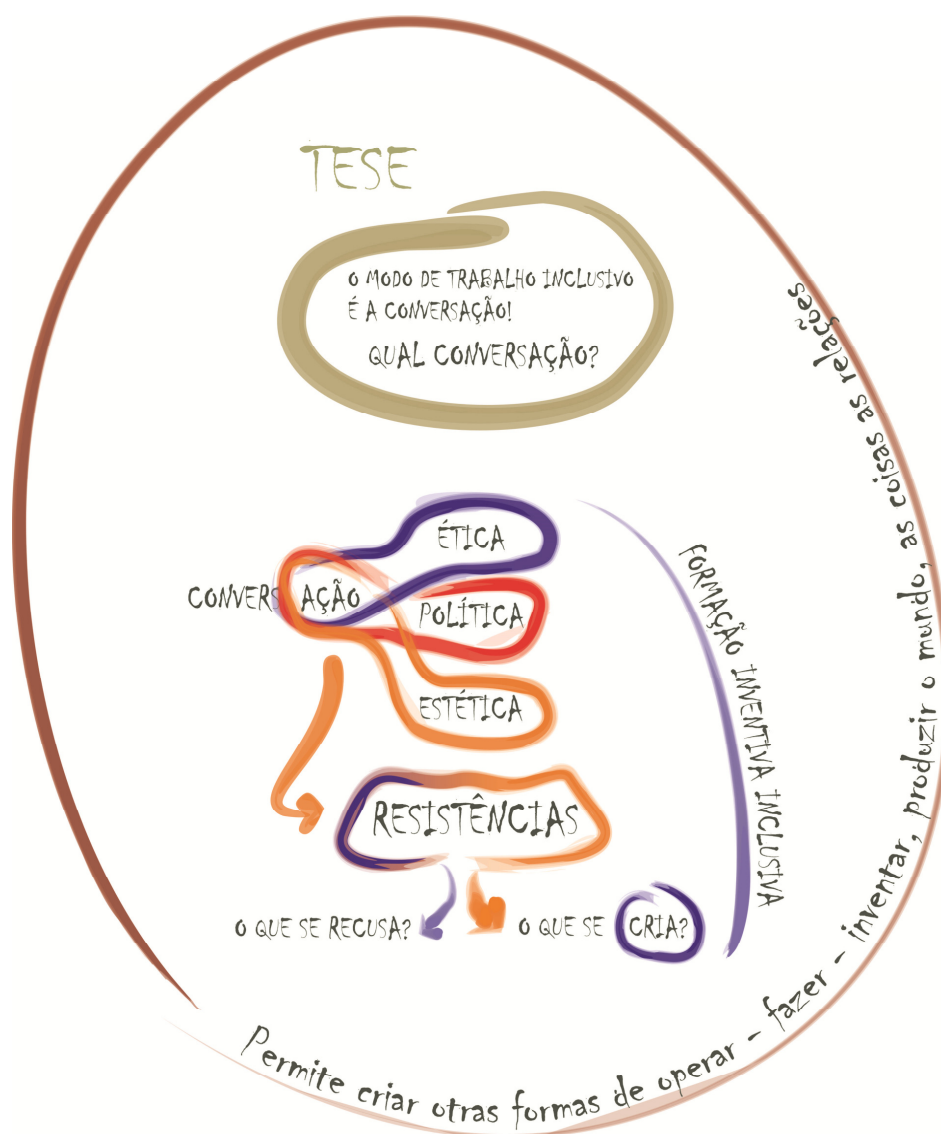


Diagrama 1: Proposta ampla da tese.

Deste modo, a cartografia que aqui se inicia acompanha a trajetória vivida nas formações realizadas junto aos profissionais que atuam com jovens e adultos na modalidade da EJA e na Educação Especial, junto à diversidade e traça desenhos, configurações e composições feitas nos movimentos criados no conversar a respeito do próprio fazer.

2 COMO FIZEMOS ESTE PESQUISAR, COMO CONTRUIR JANELAS E PORTAS?

Nosotros sostenemos
Que el poeta no es un alquimista
El poeta es un hombre como todos
Un albañil que construye su muro:
Un constructor de puertas y ventanas³²
(PARRA, 2012)

Decidimos iniciar nossa conversação, a respeito do caminho percorrido na produção desta investigação, trazendo a poesia de Parra (2012), porque vemos e sentimos em suas palavras o reconhecimento a uma das pistas iniciais na construção do próprio pesquisar e que nos convida a centrar nossa atenção na ação do pesquisador que, assim como a do pedreiro, que constrói portas e janelas, colocando um tijolo por vez, o conhecimento se faz no próprio fazer o conhecer, como expressado por Maturana e Varela (1984), quando nos convidam a pensar o conhecimento como uma ação efetiva que permita ao ser humano, como ser vivo, continuar sua existência. Mas, assim como o pedreiro que constrói as janelas e portas, criando espaços que conectam, abrindo o fechamento do muro para que o conhecimento não se feche em si mesmo, como muro que separa realidades, perdendo o próprio movimento inerente à vida, o pesquisador e suas práticas, quando orientados por este olhar, são convocados a realizar suas ações investigativas de forma concreta e experimental. Mas como acompanhar processos complexos de formação de professores, orientados pela produção de diálogos críticos permanentemente? Como acompanhar uma realidade que permanentemente se move e assume contornos pouco definidos?

Foucault (1995a), conversando com Deleuze acerca dos intelectuais e as relações de poder na produção do conhecimento, aponta que, para superar o projeto da modernidade que nos convoca a conhecer a “verdade totalizadora”,

³² Afirmamos que o poeta não é um alquimista / o poeta é um homem como todos / um pedreiro que constrói seu muro: um construtor de portas e janelas (PARRA, 2012).

iniciemos nossos estudos a partir da superação dos subjetivismos. Para os autores é fundamental, então, que entendamos que “só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou rede” (p.70). Daí o entendimento que temos a respeito da concepção de sujeito e história porque, assumindo o princípio apontado por Foucault (1995a), sabemos que somos inventados, produzidos por ela. Dessa forma, vemos que o autor busca em suas argumentações superar e romper com a concepção de história linear, progressiva, unitária e totalizante de uma razão.

Sonho com um intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la (FOUCAULT, 1995a, p. 242).

Podemos afirmar que, junto a Foucault, entendemos a história como ação e inovação. No dizer do autor, seria mais coerente falar em acontecimento ou em prática histórica atual ou “acontecimentalização” (CASTRO, 2009, p. 26), pois nesta ideia se expressaria a ação concreta de romper com o dito e dado para “fazer surgir a singularidade ali onde se está tentando fazer referência”.

E, com estas pistas, iniciamos a construção de nossas janelas e portas ou espaços de passagem e de conexão, prestando atenção em nossas próprias ações realizadas no ato de produzir uma formação.

Assumindo este modo de operar, entendíamos que o ato de pesquisar e transitar pelos territórios da formação de professores, com vistas à Educação Inclusiva nos demandava um posicionamento diferente no campo de pesquisa e de produção do conhecimento, havia que produzir espaços que conectem, de forma a fazer a diferença emergir, havia que divergir e criar dissensos, dando visibilidade para a inventividade e a diferenciação da vida.

Este trabalho configura-se como uma investigação qualitativa móvel, onde nos perguntávamos e perguntamos constantemente acerca de como a conversação, na formação dos professores que acompanhamos se efetiva

como uma forma de resistência, de criação à subjetividade capitalística? Como nas conversações da formação de professores se efetivavam e inventavam modos de existência inclusivos? O desafio que nos moveu neste trabalho de investigação foi a produção de bifurcações por meio de criações de novos arranjos e possibilidades.

Mas, como fazer, como produzir estes arranjos em pesquisa? Como traçar outros modos de formação na Educação Inclusiva que funcionem como usinas de geração de resistências ao momento atual do capitalismo?

A partir de Foucault (2006a), decidimos apostar na cartografia, no acompanhamento das ações e criações que fazem aparecer o singular e inventivo na formação. Nas palavras do autor, “Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (p.229).

Dessa forma, o **tipo de pesquisa** que realizamos seguiu a linha da pesquisa-intervenção desenvolvida na Análise Institucional, que tateia, fabrica dispositivos produtivos em que, pela não separação de sujeito e objeto de pesquisa, afirma uma outra forma de conhecer, porque sua argumentação será feita da sua ação.

A pesquisa-intervenção se orienta pelo saber-fazer, isto é, “um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico” (PASSOS e BARROS, 2009, p.18).

A pesquisa-intervenção, criada a partir das contribuições de Lourau (2004), também assume o plano da experiência enquanto intervenção. Assim, se trata de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade.

Na pesquisa-intervenção trabalha-se para conhecer os processos, o que se passa entre as formas instituídas, e ascender ao que está cheio de energia potencial. Para isso, foi fundamental compreender e analisar o lugar que assume o pesquisador nessa transformação e produção de conhecimento, devido à sua posição nas relações sociais. Desse modo, o pesquisador assume um lugar ativo e sempre implicado no campo de estudo.

Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização (PASSOS e BARROS, 2009, p.125).

No decorrer deste trabalho experimentamos um campo de forças forjadas por constantes embates, que produziram análises por meio da problematização dos lugares instituídos, das dicotomias naturalizadoras e dos modos de constituição de instituições, ou seja, das práticas produzidas historicamente e que perderam, com o passar do tempo, seu sentido, práticas naturalizadas e cristalizadas, responsáveis pela manutenção de um certo modo de operar com as pessoas, com as coisas e fatos.

Deve-se destacar que o trabalho investigativo aconteceu sempre de forma coletiva, sendo o grupo um protagonista importante na produção das análises, pois “É no bojo do movimento institucionalista que o grupo se anuncia como dispositivo fundamental para que se inclua a dimensão analítica na luta política, assim como a política na análise” (BARROS, 2007, p13).

Esta pesquisa colocou em análise a formação continuada, descontinuada de professores de uma escola de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória/ES, seus efeitos e atravessamentos no contexto da região, problematizando os regimes de verdade e as práticas instituídas, que engendravam discursos/práticas sobre impossibilidade da transformação da realidade, bem como a construção de inéditos e inovações das práticas por meio da criação de problemas. A problematização era feita de forma a criar bifurcações nos modos de habitar os territórios existenciais porque acreditamos que nosso pesquisar opera transformações nas ações que faz.

A cartografia foi usada aqui, como aponta Louzada (2009), como uma marca de nosso posicionamento político na produção do conhecimento,

A cartografia implica um modo de colocar problemas. Trata-se mais de agenciar os atalhos, fazê-los existir no enfrentamento, do que encontrar aonde o caminho já existente levará [...] colocar problemas não nos coloca em um lugar de uma crítica paralisante, ao contrário, marca um posicionamento de instigar o vivo à ação, ao colocar insistentemente a questão: o que

estamos fazendo de nós mesmos (LOUZADA, 2009, p. 41 grifo nosso).

E foi exatamente essa pergunta, “o que estamos fazendo de nós mesmos?” o dispositivo que gerou movimento em todos os aspectos da vida, onde pouco a pouco e de modo intenso, na análise de implicação feitas, orientada pelas questões epistemológicas levantadas por este trabalho, afirmávamos o conhecer na ação.

Para poder conhecer (entendendo este conhecer a partir de Maturana e Varela) por meio das conversações dos professores nos processos formativos vividos, as resistências e tensões na construção de uma escola inclusiva que, como analisado por Rech (2013), pode se apresentar como uma estratégia biopolítica de controle caso não operemos transformações na forma econômica do poder, decidimos fazer esta cartografia e acompanhar os percursos de uma outra forma de realizar o trabalho de investigação. Para isso, foi necessário buscar um espaço/território onde seus profissionais, também considerados como no início deste texto como pedreiros e fazedores de janelas e portas que conectam, pudessem acontecer. Foi necessário buscar uma realidade onde as pessoas assumem o desafio de desinvestir em uma das estratégias de controle centrais do capitalismo atual que é o controle do tempo para a geração de maior produtividade e não de produção do novo. Nesse sentido, havia que diminuir o ritmo e assumir um modo mais lento de fazer o trabalho para que o pensamento pudesse se fazer e a escolha do campo pudesse acontecer. Mas, como fazer este conhecer da realidade escolar no município de Vitória na perspectiva epistemológica aqui assumida, de forma que este conhecer oriente a escolha do campo de pesquisa?

Na linha desta pergunta queremos deixar um aviso importante ao leitor no atual momento de sua leitura, não espere encontrar aqui nestas páginas a luminosidade necessária para clarear o conhecimento da totalidade das tensões presentes na formação docente, pois, ao assumirmos esta visão de mundo e este tipo de pesquisa, concordamos com o desafio de também operar pela resistência e bifurcação. Por isso, não tenha pressa de chegar ao destino, convidamos você, leitor, a continuar este relato da nossa cartografia à velocidade de quem anda de bicicleta e experimenta em seu corpo os efeitos

deste deslocamento, já não mais protegido por um meio de transporte, meio fechado, meio aberto, que te dá o controle das janelas onde pode subir ou descer os vidros para que o vento não incomode teu olhar.

No andar de bicicleta pela cidade, você arrisca a percorrer outras vias e a criar novos percursos mas, a força do vento, o calor do sol e as águas da chuva não podem deixar de ser sentidas no corpo. Mas, também queremos esclarecer que, andando de bicicleta pela cidade, podemos decidir percorrer as ciclovias, as ruas mais movimentadas ou a cada trajeto, percorrer ruelas novas, de forma ir conhecendo e se familiarizando com as ruas dos bairros.

Experimentar fazer uma tese nos demandou assumir um modo mais lento de fazer o trabalho investigativo, assim como, ao andar de bicicleta, a realização desta pesquisa, na inspiração epistemológica assumida, nos demandou disposição ao movimento e a fazer o deslocamento da atual realidade, permitindo-nos sair das rotas comuns de transitar, nos colocando à disposição da criação de novas rotas, atalhos, caminhos e vias, assim como Louzada (2009)

[...] ousamos fazer atalhos na cidade. Colocamo-nos em atalhos não sinalizados, que acompanham as paisagens, em seus relevos, cheiros e sons. Paisagens alteradas – em vias de se fazerem – pelos próprios atalhos esculpidos pelas passagens. Em alguns trechos, os atalhos já estão bem demarcados, como chão batido pelas legiões que os atravessaram, em outros se estreitam e quase desaparecem (LOUZADA, 2009, p. 37-38).

E colocando-nos em atalhos não sinalizados, já desde a realização dos créditos necessários no curso do doutoramento³³, conseguimos acompanhar paisagens ou a constituição de projetos pedagógicos, seus relevos, cheiros e sons e foi possível chegar à **escola-território**, campo de produção da tese, com a aposta de cartografar tensões presentes na formação de professores para uma educação inclusiva, por meio da própria prática docente formativa.

³³ Acompanhamos o processo de pesquisa junto a gestores da Educação Especial no estado do ES nos anos de 2011 a 2013.

2.1 COMO CHEGAMOS À ESCOLA-TERRITÓRIO?

Andando de bicicleta pela cidade experimento territórios, no plural, arranjos diferentes no habitar o espaço urbano.

Ir de um lugar a outro pela cidade demanda estabelecer trajetos experimentáveis, atrever-se a andar sozinha de bicicleta pelas ruas da cidade sem um prévio estudo do movimento das ruas, pode criar mais transtornos à cidade e, pensando nessa ideia nos permitimos cuidar do nosso pesquisar, de nosso cartografar de bicicleta para inventar novas passagens.

Uma expressão desse cuidado está no modo como tratamos o território nesta cartografia e pensamos que

Seria necessário fazer uma crítica dessa desqualificação do espaço que vem reinando há várias gerações [...] O espaço é o que estava morto, fixo, não dialético, imóvel. Em compensação, o tempo era rico, fecundo, vivo e dialético [...] Se alguém falasse em termos de espaço, é porque era contra o tempo. E porque negava a história [...] Eles não compreendem que, na demarcação das implantações, das delimitações, dos recortes de objetos, das classificações, das organizações de domínio, o que se fazia aflorar eram processos históricos certamente de poder (FOUCAULT, 1995a, p. 159).

Junto com Foucault (1995a) entendemos que os recortes e delimitações espaciais operam e fazem aflorar como as relações de poder/saber se constituem e organizam nos tempos e espaços específicos. Por esse motivo, chamar o campo de produção desta investigação de **escola-território** pretende operar e atrair a atenção para alguns aspectos significativos no conhecer. Um destes aspectos é o próprio ato de aprender que aqui, como já abordado nos primeiros capítulos da tese, entendemos como ação permanente de criação de problemas que ampliem e desloquem a produção do pensamento para realidades discursivas e relacionais de outra ordem. Entendido deste modo, a escola campo, território deste pesquisar e deste conhecer, teria que ser um espaço, campo, região que assumisse seu lugar ativo na análise dos processos históricos de poder que faz emergir e operar. Ou seja, demandava um trabalho junto dos profissionais que assumissem a perspectiva da educação inclusiva e que se propõem um trabalho colaborativo, o que pressupõe equalização das relações de poder. Nesse sentido, a escolha do espaço ou campo de pesquisa

não foi fruto de uma análise objetiva das práticas realizadas nos diversos espaços escolares do município, pelo contrário, implicou numa aproximação às apostas pedagógicas singulares que se manifestam como resistência frente ao atual quadro de reprodução das práticas educacionais. E para chegar a estas possibilidades foi necessário abrir nosso campo visual e estabelecer um conhecimento por dentro das práticas e fazeres dos profissionais da educação em nosso município.

Outro cuidado na produção desta tese, nas trajetórias realizadas de bicicletas, refere-se à afirmação da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão que, na Universidade brasileira tem se constituído como seu eixo central e fundamental e que este trabalho, ao assumir a visão de homem e de mundo que aqui socializa, afirma. Entendemos que a produção do pensamento acadêmico somente pode ser construída a partir e na realidade, junto com os sujeitos, sendo sujeito, superando as dicotomias ou polarizações tão habitualmente reproduzidas no âmbito acadêmico. Dessa forma, esta pesquisa afirma esta indissociabilidade, porque confirma a necessidade da tridimensionalidade do fazer universitário como autônomo, competente e ético.

Contra la poesía de las nubes
 Nosotros oponemos
 La poesía de la tierra firme
 Cabeza fría, corazón caliente
 Somos terrafirmistas decididos
 Contra la poesía de café
 La poesía de la naturaleza
 Contra la poesía de salón
 La poesía de la plaza pública
 La poesía de protesta social.
 Los poetas bajaron del Olimpo.
 (PARRA, 2012)³⁴

E, como visualizamos o campo de pesquisa no experienciar desta tridimensionalidade? Bem, durante a disciplina Estágio em Docência II, tivemos a oportunidade de trabalhar com a formação inicial de alunos de diversas licenciaturas – geografia, história, letras inglês-francês-espanhol - na disciplina

³⁴ Contra a poesia das nuvens/ a gente opõe a poesia da terra firme/ cabeça fria, coração quente / Somos terrafirmistas decididos contra a poesia de café / a poesia da natureza / Contra a poesia de salão, a poesia da praça pública / A poesia de protesta social. Os poetas desceram do Olimpo (PARRA, 2012, Tradução nossa).

Currículo e Formação Docente. No decorrer do semestre, fomos tencionando a ideia de currículo e de aprendizagem e, junto com os alunos, realizamos pesquisas que analisavam práticas pedagógicas de diversas escolas para compreender a dinâmica do currículo real e prescrito no município de Vitória/ES.

Foi nesse experimentar, junto com os alunos a produção de trabalhos acadêmicos de pesquisa que a escola-território foi visualizada no percurso das aulas na licenciatura e no estágio em docência. Assim mesmo, a ação comprometida de professores, alunos e gestores na modalidade da EJA diurna e a originalidade do projeto político pedagógico foram, também, as forças que nos atraíram para este campo. Ação de pesquisa no ensino, ação de ensino na pesquisa. Ainda, pensamos que a extensão se efetivou na realização de um vídeo documentário feito pelo grupo de alunos da universidade junto a alunos e professores da escola-território.

Este trabalho foi e pretendeu afirmar uma produção acadêmica que se conecta porque se aproxima, porque rompe com a dicotomia muito consolidada nos padrões de produção de pesquisa-ensino-extensão, a saber, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Assumir uma produção assim indissociada nos colocou frente ao desafio de fazer de uma outra forma, propondo uma construção do pensamento que afirma a multiplicidade em contraposição da unidade, nos demandando compreender que qualquer ponto de um sistema pode ser e estar conectado a qualquer outro, operando pela heterogeneidade, não sendo reduzido a uma organização linear e hierárquica, porque o conhecimento que conecta, ao estar territorializado e organizado, ele está sujeito, também a linhas de fuga que apontam inéditas direções na composição do saber. Ou seja, “ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros devires; podemos encontrá-la na transversalidade” (GALLO, 1997, p. 126).

E, como a indissociabilidade e a transversalidade operaram na aposta da escola-território como campo, território do fazer a pesquisa?

Retomando a experiência citada acima, a disciplina Estágio em Docência II, foi junto com alunos da graduação e junto a alunos e professores da rede municipal que a escola-território foi sendo visualizada e nela, a ação comprometida de professores, alunos e gestores na modalidade da EJA diurna nos mostraram o campo de pesquisa.

2.2 A ESCOLA-TERRITÓRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA INTERSETORIAL

Mejor es tal vez que vuelva a ese valle,
a esa roca que me sirvió de hogar,
y empiece a grabar de nuevo,
de atrás para adelante grabar
el mundo al revés.
Pero no: la vida no tiene sentido.
(PARRA, 2012)³⁵

O surgimento desta escola território está inserida em um contexto de reformulação e expansão da oferta de educação para jovens e adultos, iniciada a partir do ano de 2005 no município de Vitória/ES³⁶. Trata-se de um efeito dos estudos e produções, das conversações e reflexões que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA realiza, há mais de duas décadas, com o Núcleo de ensino-pesquisa-extensão de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo (NEJA/UFES)³⁷ que, numa ação dialógica permanente com seus docentes, discentes e técnicos tem construído a implementação processual da Modalidade de ensino no município por meio de uma ação concreta junto ao Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

³⁵ Melhor é tal vez que volte a esse vale, a essa rocha que me serviu de lar, e comece a gravar de novo, de trás para diante gravar o mundo ao revés. Mas não: a vida não tem sentido (PARRA, 2014 Tradução nossa).

³⁶ É importante destacar que a formulação das Diretrizes para o Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação para a modalidade da EJA ocorreu no segundo semestre de 2004.

³⁷ O NEJA/UFES coordenado pela prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira. Para maiores informações consultar <http://www.neja.ufes.br/>.

Ainda queremos esclarecer que quando fomos conhecendo os processos que contribuíram para a criação em 2007 desta escola-território, fomos entendendo que ela emerge já desde um contexto de integração e colaboração com outras políticas integradas. Esta afirmação pode ser constatada no Projeto Político Pedagógico (2012) que relata que, no ano de 2010, o Comitê de Políticas Sociais compreendeu a complexidade da oferta da modalidade de educação de jovens e adultos, convocando o poder público para uma maior articulação com outros campos de conhecimento de forma a fomentar formulações de políticas integradas.

Essas experiências e outras relacionadas aos sujeitos jovens e adultos contribuíram para que em 2010 os Secretários Municipais que integram o Comitê de Políticas Sociais solicitassem à Secretaria de Educação (SEME), juntamente com a Secretaria de Gestão Estratégica (SEGES), Secretaria de Assistência Social (SEMAS), Secretaria de Trabalho e Geração de Renda (SETGER), Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) e Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS) empreendessem uma ação mais robusta para o enfrentamento da questão do analfabetismo e escolarização das(os) jovens e adultos que buscam atendimento na Capital (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 3).

Dessa integração foi oferecida em 2007 a primeira turma para funcionários da própria rede municipal que não eram alfabetizados e, no ano seguinte, a oferta do Programa de Escolarização de Servidores tornou-se uma possibilidade de estudo para cem (100) servidores públicos municipais.

A escola tem três anos e surgiu por meio do projeto de escolarização dos servidores na escola de Governo em 2007 e, em parceria com o NEJA/UFES, começaram a funcionar oito turmas no total (PROFESSOR DA ESCOLA TERRITÓRIO).

E foi conversando com a pesquisa, o ensino e a extensão universitária que a primeira proposta do projeto de alfabetização dos servidores se iniciou, apostando em orientações já afirmadas na prática do NEJA/UFES, tais como: o trabalho em duplas docentes, o espaço/tempo permanente de formação continuada e a flexibilização dos tempos discentes, entre outras ações.

O nosso aluno escolhe a turma, turno e carga horária porque a autonomia é fundamental na educação do jovem e do adulto (COORDENADOR DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Assim, desta experiência feita junto ao Programa de Escolarização de Servidores, os gestores municipais envolvidos pensaram na ampliação do atendimento³⁸, contemplando os munícipes, garantindo assim o pleno direito à educação.

Quando a escola foi criada me convidaram para ser diretora e começamos assim a escola. Primeiro era um projeto no Maria Estela de Novaes, eu era a responsável pela burocracia dos alunos. Começamos oferecendo EJA matutino, vespertino e noturno e fomos abrindo turmas e a demanda foi aumentando (COORDENADORA DA ESCOLA TERRITÓRIO).

Na avaliação da modalidade³⁹, no início do ano de 2014, um dos coordenadores afirmava que *“a escola com o nome que atualmente tem, foi criada em 22 de dezembro de 2010 e em 2011 iniciou seus trabalhos. Hoje contamos com 23 salas e 69 turmas⁴⁰. Isso é exclusivo da escola? Sim!”*.

Em cada sala de aula da escola-território existem três (3) grupos de trabalho organizados de acordo o conhecimento que possuem na hora da matrícula, ou seja, equivalem a três turmas reunidas em uma só. A conta de 69 turmas é resultado da multiplicação de vinte e três por três.

Vemos que se trata de uma proposta singular, onde as ações criadas no processo educativo acontecem porque se afirma uma organização aberta, um modo de fazer a educação que se fundamenta na tradição da educação popular e nas contribuições de Paulo Freire que tem como princípio estruturante o próprio sujeito do processo educativo em toda sua diversidade e prática dialógica. Sendo assim, a gestão democrática em seu fazer dialógico é central para encontrar com as pessoas e para solucionar os eventuais conflitos que venham a surgir.

A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo,

³⁸ Em levantamento feito pela Secretaria de Administração foi identificado em 2008 um quantitativo de 1000 servidores que demandavam conclusão do ensino fundamental. Já o levantamento feito junto ao CAD – Cadastro único, feito pela Secretaria da Assistência Social em 2010, apresentou um quantitativo de 1000 pessoas analfabetas e de 7000 pessoas sem ensino fundamental completo.

³⁹ Encontro formativo organizado pelos gestores municipais da Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁰ Em cada turma da “Escola-território” existem três subgrupos ou turmas: Iniciante, intermediário e conclusivo. Por esse motivo que o coordenador afirma que existem 69 turmas.

sendo o Conselho de Escola e o trabalho de mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como construção permanente da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 6 grifos nossos).

Exercício permanente de escuta, planejamento e execução de suas ações, compartilhando suas experiências com as demais Secretarias envolvidas, tem sido uma constante nos três anos de existência da escola-território.

Quando decidimos chamar nosso campo de produção do pesquisar como “escola-território” pretendíamos qualificar este campo a partir da sua própria ação educativa nos territórios que ocupa na cidade de Vitória e nas existências de cada um dos alunos que ela atende.

Nomear o campo da pesquisa de “escola-território” destaca as resistências criadas por esta pedagogia, que se pauta pelo diálogo em Freire e que se opõe firmemente à pedagogia neoliberal que se orienta por valores da sociedade da capacitação, que imprimem no comportamento de homens e mulheres do contemporâneo, a busca permanente de informações, de capacitações que respondam e contribuam para as demandas do capitalismo, sem fomentar transformações nos valores e nas próprias ações (SENNETT, 2006).

Uma escola como esta foi criada pela Secretaria de Municipal de Educação de Vitória com os objetivos de dar

- Fortalecimento da política de Educação de Jovens e Adultos, com vistas a consolidar uma ação pedagógica contínua e consistente;
- A garantia de legalidade no atendimento, possibilitando a efetivação de matrícula, histórico escolar, certificação e captação de recursos públicos;
- O aprofundamento de uma cultura de implementação de políticas Inter setoriais, por meio de uma unidade articuladora das diferentes ações desenvolvidas pelo poder público municipal;
- A constituição de um referencial para os municípios de atendimento a escolarização, matrícula, articulado com a formulação, planejamento e execução de ações pedagógicas para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 6).

Ao levarmos em conta as informações dos mapas aqui traçados, entenderemos que o público alvo de esta escola-território constitui-se de:

- Munícipes, acima de 15 anos, não escolarizados identificados no Cadastro Único (SEMAS), prioritariamente os 1010 analfabetos;
- Servidores municipais que não concluíram o Ensino Fundamental;
- Munícipes que demandam atendimento de escolarização nos turnos matutino e vespertino;
- Munícipes que demandam atendimento no turno noturno, onde não haja oferta de instituições escolares em sua comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 7).

Ou seja, sujeitos que tiveram o acesso negado à educação escolar, bem como, um contingente de pessoas que tem ficado à margem do desenvolvimento das grandes economias.

São sujeitos, ainda, excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição para permanecer no emprego. São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 10).

Neste sentido, a escola-território enfrenta uma dívida social, conceito que visa alongar os debates temporais em torno das desigualdades e da pobreza, considerando sucessivos períodos históricos. Usamos este conceito-ferramenta para destacar que, apesar dos avanços econômicos, nossa sociedade ainda não tem reparado as desigualdades na distribuição das riquezas pois, os que não tiveram acesso à educação, nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e embora tenham sido a força de trabalho

empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas, estes sujeitos ainda não tiveram seus direitos básicos reparados (CURY, 2000).

Vemos que a demarcação colocada no Projeto Político Pedagógico em relação aos sujeitos da escola mostra e faz aflorar as contradições do sistema de ensino que continua produzindo a exclusão de dentro porque, ainda na correlação de forças, os pobres lutam pela efetivação de direitos universais, como é o caso ao direito de educação.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a escola-território segue o tipo de organização comum às demais escolas do município, existem as atribuições específicas para cada cargo administrativo como Direção, Pedagogos, Coordenador e do Professor de Acompanhamento da Formação continuada. Retirando o diretor, as demais funções são ocupadas por um profissional para cada turno de trabalho da escola, a saber, matutino, vespertino e noturno. Sendo assim, na escola-território existem três (3) pedagogos, três coordenadores de formação e três (3) professores que contribuem, também, com a formação.

A escola-território ainda conta com dois Assistentes Administrativos, dois Vigias, um Auxiliar Serviços Gerais, uma professora de informática, vinte (20) professores atuam no período matutino, vinte e dois (22) no horário vespertino e quinze (15) no período noturno. Ainda, conta com um estagiário.

Na escola-território o fazer cotidiano é permanentemente acompanhado por diversos pesquisadores vinculados ao Núcleo de Educação de jovens e Adultos (NEJA) e que se encontram em diferentes momentos da produção acadêmica. Assim, são quatro (4) alunos de iniciação científica que atuam no Observatório da Educação (OBEDUC)⁴¹ no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, uma

⁴¹ O OBEDUC, atualmente é coordenado pela professora Dra. Edna Castro de Oliveira- Núcleo IPPG/UFES, vinculado ao PPGE/UFES da Universidade Federal do Espírito Santo. É uma rede de pesquisa do Programa Observatório da Educação integrado pelos Programas de Pós-Graduação da UFES, UNB e UFG.

aluna pesquisadora em nível de mestrado, e, quatro alunos de diferentes programas de doutorado em educação⁴².

Embora a sede atual da escola-território fique situada no Bairro Jardim da Penha, a partir de 2015, ocupará o bairro de Consolação. Diferentemente das escolas comuns, nesta escola-território as salas de aulas funcionam em vários bairros da cidade. Existem turmas na Secretaria de Obras, na Secretaria Municipal de Serviços, na Universidade Federal do Espírito Santo, na Escola de Governo de Vitória, nos Centros de Convivência da Terceira Idade, em Igrejas, Centros de Referência de Assistência Social, em Associações de Catadores de Material Reciclado, no Centro de Referência de Assistência Social à População em Situação de Rua, Movimentos Comunitários e outros.

Para a realização desta cartografia foi necessário transitar pela cidade, escutando, e vendo as múltiplas paisagens que se compunham com o espaço local. Tratava-se de vinte dois espaços singulares, territorializados em bairros e dinâmicas históricas, sociais, econômicas, culturais e sexuais completamente diferentes. Por este fato, nossa escolha em fazer a cartografia de bicicleta se afirmou com mais força porque conseguíamos acompanhar a produção local antes de chegar à escola-território propriamente dita, e isto nos dava pistas para produzir relações de confiança com os colegas na formação e com os próprios alunos e pessoas que transitavam no mesmo território. Nessa linha de pensamento que marca ou estabelece a confiança na base da conversação é que Jesus e Givigi (2011, p. 38) alertam que “[...] não é possível autoritariamente instituir a coletividade [...]”, pois é na convivência e no contexto do “pesquisador-coletivo que, pouco a pouco, se estabelece a confiança e a possibilidade entre os participantes” (Ibid., p. 38).

Então, com as informações acerca dos cuidados praticados quando compomos esta cartografia e que foram tratados até aqui, acreditamos que já estamos quase prontos para nosso transitar, acompanhando percurso. Mas, não! Ainda é fundamental que apresentemos nossos cuidados com o próprio cartógrafo e

⁴² Tanto a aluna em nível de Mestrado, como dois alunos de Doutorado estão vinculados à Linha de Pesquisa Diversidade e práticas educacionais inclusivas da Universidade Federal do Espírito Santo.

com o ato de cartografar, de forma a aproveitar os inéditos e produzir com eles novas composições na formação destes profissionais.

Ao compreendermos a cartografia como acompanhamento de percursos, então, podemos perceber que se trata de uma tarefa que não tem uma maneira ou modo de condução. Pelo menos, na perspectiva aqui assumida, a cartografia se faz no processo do encontro com o espaço, com o tempo em que os sujeitos participam da produção da vida. Assim, a cartografia opera pela produção do coletivo, do ligamento, da conexão do diverso, ou seja, compor cartografias nos demanda assumir que a produção é grupal.

A concepção de grupo que aqui assumimos é a analisada por Barros (2007) e que nos coloca na perspectiva da Análise Institucional que se orienta pela produção de singularidades e descontinuidades, abrindo espaço para a emergência de movimentos instituintes diversos, ou forças criativas que desestabilizam o instituído. Assim, a partir de encontros coletivos, na Análise Institucional, busca-se problematizar e analisar as instituições/práticas engendradas no jogo de forças presentes no cotidiano da vida.

Toda instituição é criação, isto é, toda sociedade, num determinado momento histórico político, institui certas formas de existir, porque cria, inventa, faz confluir alguns movimentos ou transforma outros já existentes. Ao instituir formas, a sociedade se articula em torno de redes de saberes-poderes que, dependendo das forças que elas estejam aliadas, as farão vingar ou não. Toda instituição se produz, portanto, num campo de forças, num campo de tensão entre movimentos instituintes e instituídos (...) (BARROS apud COIMBRA e NEVES, 2002, p. 45).

Ao pensar o grupo como dispositivo de ação ou como um artifício produtor de inovações, gerando acontecimentos, o encontro com as diferenças no grupo, deflagrou movimentos de auto-análise⁴³ e auto-gestão através da experimentação e criação.

O grupo só é concebido como [...] cartografias grupais, entrecruzamento de várias cartografias, por si também grupais, porque múltiplas, porque coletivas. É na transformação que se conhece, é na montagem das

⁴³ Auto-análise refere-se ao processo de produção e re-apropriação dos coletivos de um saber acerca de si mesmos, suas necessidades, desejos, demandas, problemas, soluções e limites, entre outras coisas (BAREMBLITT, 1998).

cartografias que se produzem novos sentidos. Aqui a regência fica sob a batuta da inclusão, daquilo que se insinua entre – no devir [...] Três direções norteiam a intervenção em grupos: a problematização, a desindividualização e a experimentação (BARROS, 2007, p. 323. Grifo nosso).

Nesta perspectiva, a *Análise da Implicação*, como ferramenta para analisar os lugares produzidos e assumidos no decorrer das práticas realizadas, tornou-se fundamental.

[...] o conceito de implicação [...] Não é uma questão de vontade, de decisão consciente de ligar-se a um processo de trabalho. Ele inclui uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou ainda do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar e os riscos decorrentes dos caminhos em construção (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.11).

Vemos que a Análise institucional, que prima pelo permanente questionamento das instituições reproduzidas, buscando analisadores que explicitam os conflitos que contribuem com a desconstrução de práticas hegemônicas e naturalizadoras, através da valorização de encontros éticos que permitam **fazer a crítica**, pareceu ser uma perspectiva de trabalho produtiva da atual cartografia.

Participaram, compuseram esta produção cartográfica todos os sujeitos implicados no trabalho da escola-território feito até o momento, com todos os diretamente envolvidos no trabalho de formação continuada, incluindo a gestão, alunos, técnicos, o próprio pesquisador porque entendemos que

[...] Na pesquisa-intervenção a relação pesquisador/objeto e ser pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa [...] Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise de forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise [...] (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Entendendo, então, que a construção da cartografia é coletiva e móvel, cabe ainda destacar a importância de ter construído o diário de bordo ou diário de campo, pois ele opera como um interlocutor insistente na composição da escrita, mostrando como a pesquisa vai se dando (PASSOS e BARROS, 2009, p. 173).

Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos (FOUCAULT, 2006, 229).

E com essa preocupação ética, de fazer aparecer objetos por meio da criação de instrumentos que funcionam como apostas para fazer o objeto de análise emergir ou aparecer, é que decidimos apostar, no decorrer de todo o percurso, no conversar em todo o processo de transitar na escola-território e, juntos com todos os sujeitos na escola, fazer aparecer os objetos que atravessam a prática formativa que se pauta pela educação inclusiva. Por isso a importância de fazer registros das conversas estabelecidas e vividas. Nesse sentido, fazer esta cartografia, significou apostar na construção de um diário de bordo e na gravação das reuniões de formação vividas junto aos professores da escola que nos ajudassem a visualizar elementos da análise das práticas inéditas, inventadas no decorrer da formação. Foi-nos imperativo engajarmo-nos em todas as ações de formação continuada vividas pelos profissionais da escola.

Ao todo, esta cartografia foi fruto do acompanhamento do percurso formativo de um grupo de professores da escola-território que se iniciou em 14 dezembro de 2013 e que se estende até o dia 10 de outubro de 2014, contando ao todo duzentas (200) horas de trabalho até outubro do presente ano, somente no acompanhamento de encontros de formação continuada dos profissionais da escola. Assim, vivemos junto a estes sujeitos, o final de um ano letivo, o início de outro, bem como, pelo menos, um semestre e meio de atividades.

Ainda destacamos que acompanhamos as diversas ações praticadas nesse espaço e território da escola e que se referem as atividades extra classe, junto à comunidade escolar quando houve,

- Assembleias de alunos e professores (12 horas),
- Greve de professores e alunos, o que demandou acompanhar os movimentos criados em seu decorrer (15 dias),
- Seminários temáticos que discutiram questões centrais no fazer pedagógico de educandos e educadores (6 seminários ou 72 horas), e as
- Reuniões de organização do trabalho junto ao grupo gestor da escola (125 horas).

Nesta escola-território, escola ativa, a cada dia o movimento produzido por professores e alunos nos demandaram uma revisão e reflexão permanente das ações. Por esse motivo, nosso envolvimento foi praticamente exclusivo⁴⁴. A escola-território funciona em três turnos distintos, daí que a cartografia se desenhou junto a estas três realidades, muito embora o maior número de formações experimentadas tenha acontecido com o grupo de profissionais do turno vespertino. É relevante destacar que acompanhar as trajetórias e percursos singulares dos professores da escola-território demandou, também, o encontro com o público alvo para além da escola, nos territórios existenciais que eles vivem. Daí a grande quantidade de dados produzidos junto do grupo de profissionais que nos acompanharam nessa trajetória, nossos diários chegam a quatro cadernos cheios de muitos relatos. Temos registros fotográficos dos encontros feitos, dos lugares conhecidos, das ações realizadas e, ainda, muitos mapas que nos orientaram no percurso. Esses mapas são os documentos que foram escritos na escola-território, na Secretaria Municipal de Educação, entre tantos outros. Nosso desejo é que esta cartografia possa operar e dar visibilidade a muitos inéditos vividos em sua produção! Essa é uma expectativa, mas continuemos.

2.3 COMO FIZEMOS O PESQUISAR COM OS DIÁRIOS DE BORDO E REGISTROS FEITOS?

Todos os relatos e narrativas registradas no diário de campo foram trabalhados pelo método foucaultiano de Análise do Discurso, pois, para Foucault (1995c), é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é

⁴⁴ No ano de 2014 habitamos os territórios da escola de segunda a sexta feira a exceção das quartas-feiras a tarde pois, também participamos nas orientações para compor esta cartografia. Depois da greve dos professores municipais em 27 de maio, aos sábados quinzenalmente acompanhamos as formações realizadas.

peculiar. Nesse sentido, compartilhamos a ideia do autor quando qualifica o discurso como prática. Ele afirma,

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1995c, p.56.Grifo nosso).

Sendo prática que é preciso fazer aparecer, a análise do discurso demandará como primeira tarefa, tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, despertada então pelo estudioso.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (Idem, p.135).

Para Foucault (1995c), nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Segundo Fischer (2001), em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado. Discurso como número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, ou como domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo

número de enunciados, são algumas delas. Segundo a autora, a ideia contida nas expressões, condições de existência, domínio, grupo individualizável e prática regulamentada, usadas nas definições anteriores, é básica para entendermos a definição de enunciado como função de existência, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem.

O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço (p. 99) (Idem, p.201).

Dessa forma, realizar análise de discurso significou antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, à medida que eles são uma produção histórica, política; à medida que as palavras são também construções; à medida que a linguagem também é constitutiva de práticas.

E para fazer esta análise seguimos as orientações de Foucault (1995c) sugere em relação ao enunciado e o entendemos como uma função, ou seja, capaz de fazer aparecer as relações de poder que mediam as relações e fatos. Sendo função, estariam caracterizados por quatro elementos básicos:

Um referente (ou seja, referência algo que identificamos),
 Um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada),
 Um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados);
 Uma materialidade específica - por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 201).

De posse das conversações dos professores e profissionais que participaram da formação continuada, com vistas à Educação Inclusiva, realizamos leituras e mais leituras do material e, a análise do discurso fez emergir duas dimensões na formação continuada, dispostos a partir de alguns enunciados/acontecimentos, dimensões que ora se aproximavam ou se afastavam. Assim pensamos em dois platôs que foram emergindo a partir das práticas de conversar sobre a realidade vivida.

Deleuze e Guattari (1995) nos apresentam a ideia de *Platô*, conceito-ferramenta que eles pegam de empréstimo dos trabalhos de Bateson com o sentido de designar “algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (p. 33). Ou seja, o platô se constituiria como uma estabilização intensiva que contemplaria uma multiplicidade conceitual, integrada provisoriamente e de modo difuso por enunciados e acontecimentos.

Levando isto em consideração, os platôs que aqui trabalhamos para compor esta cartografia são fruto de uma análise transversal das conversações feita juntos com os professores, no decorrer da prática formativa e educativa, que se pretende inclusiva, sendo que um platô se comunica com o outro, ou seja, não há linearidade, nem hierarquia, há toda uma multiplicidade que se conecta com outros conceitos, fatos, afetos, sendo que cada platô pode ser lido em qualquer posição, podendo estabelecer relações com qualquer outro platô.

Assim, para fazer aparecer os platôs que esta cartografia descreve e analisa tivemos que ser estratégicos ao nomear e construí-los, pois, tivemos o cuidado de analisar a possibilidade deles fazerem emergir o maior número possível de análises a respeito da complexidade no campo atual da formação de professores no contemporâneo. Nesse sentido, a nossa trajetória nos mostrou que os platôs poderiam ser as novidades afirmadas pelos sujeitos da escola em seus discursos-práticas, dessa forma, emergiram os seguintes eixos de produção do pensamento e/ou platôs a) A formação continuada e descontinuada que dinamiza o processo de organização do trabalho docente; b) A prática inclusiva no cotidiano da sala de aula via produção das redes colaborativas que dinamizam a dinâmica da escola-território.



Diagrama 2: Emergência dos platôs.

Fazer análise dos discursos e enunciados em torno da formação, das práticas inclusivas via produção de redes colaborativas no território de abrangência desta escola, nos demandou reconhecer as especificidades, entendendo-as como acontecimento, como algo que brota num certo tempo histórico, em um certo lugar.

Esta pesquisa que se fez cartográfica e que tratou o campo da formação desde as possibilidades do divergir, da geração de movimentos de inventividade da vida, num constante processo de diferenciação, teve que assumir a importância das relações de confiança e respeito, pois, como nos diz Maturana (2013), é no confiar e no respeitar que podemos nos escutar e fazer coisas que resultam de forma coerente com aquilo que vamos dizendo, ou seja, pela conversa podemos fortalecer a invenção.

Ainda, junto com Sade, Ferraz e Rocha (2013) entendemos que a confiança

[...] comparece como meio e fim da pesquisa. Meio porque ela responde pelo engajamento com base em uma experiência compartilhada [...] esse engajamento ganha sentido ampliando a potência de criação coletiva de territórios existenciais (p. 294).

Por esses motivos, necessitávamos trabalhar com as conversas dos professores em formação para que, juntos com eles, entendêssemos:

Como a conversação, a inclusão e a produção de redes colaborativas nas formações vividas se efetivam como forma de enfrentamento, resistência e de criação? Como, ao conversar, os professores inventam novos modos de existência? Como, ao conversar, os professores recusam a lógica de homogeneização e individualização? Como encontros formativos são potencializados?

Perguntas como as anteriores foram ativadoras do trabalho do cartógrafo porque nos colocaram de frente para as conversações a respeito de formação, inclusão e rede conseguindo vislumbrar que o trabalho do cartógrafo não é uma ausência de rigor, mas uma permanente ação de rigor com os discursos que se propõe analisar.

3 SEJA AGORA: PISTAS APRENDIDAS NAS PEDALADAS JUNTO A MATURANA, FOUCAULT, BERGSON E DEOLINDA.

Andando pela cidade de bicicleta, em direção à escola-território, experimento diversas sensações, vento forte no rosto, o calor do sol queimando os braços, os cheiros maravilhosos das panelas cozinhando os alimentos, cheiros doces de pipoca, cheiros cortantes dos gases de carros, motos, ônibus que lutam um espaço na pista maior.

Pedalada a pedalada respiro, escuto frases ao passar, expiro, invento histórias com os elementos que o vento traz. Pedalada a pedalada, o silêncio das vozes experimentado nos trechos da cidade favorece pensar na cartografia das formações vividas. Inspiro intensidades. Expiro pensamento.

Um dia, pensamos em fazer diferente, enfrentamos o receio de ser assaltados na trajetória e assumimos um fone de ouvidos, acompanhamos nosso transitar com vozes, sons e melodias. Entre elas, Deolinda foi um dispositivo para pensar o lugar da conversação no pesquisar.

Neste momento não se surpreenda leitor, queremos que possa ouvir a música de Deolinda e sentir no corpo a flexibilidade da composição, flexibilidade que se vive quando se conversa.

Fala Deolinda! (2014)

https://www.youtube.com/watch?v=pjACOG_loM0⁴⁵

Assim, no embalo das cordas do ritmo da música, pedalada a pedalada, a cada inspiração, outra expiração, inspiração na poesia de Deolinda, expiração de ideias-forças na construção do texto.

Nós havemos de nos ver os dois
Ver no que isto dá
Ficar um pouco mais a conversar

⁴⁵ Ver DVD em anexo, música: “Seja agora”.

Para ficar e conversar, segundo Deolinda, o nosso corpo sente a conclamação da certeza, a expressão “nós havemos” transmite uma ideia de afirmação como disposição. Para ficar e conversar nosso corpo sente a disposição para o diálogo.

Ter a eternidade para nós
Quem sabe jantar
Se tu quiseres, pode ser hoje

Aqui o artista compõe nosso pensamento quando nos alerta que para conversar temos que “ter a eternidade para nós”, ou seja, nos apresenta outra pista, a importância da duração como imanente à conversação. Segundo Bergson (2005, p. 50), “[...] a duração real é aquela que morde as coisas e nela deixa a marca de seus dentes. Se tudo está no tempo, tudo muda interiormente e a mesma realidade concreta não se repete nunca”. Daí a conversa ser singular sempre!

Tem de acontecer, porque tem de ser
E o que tem de ser tem muita força
E sei que vai ser, porque tem de ser
Se é pra acontecer, pois que seja agora

A conversação é um acontecimento, ela “tem de ser” porque ela é força que rompe com o modo de falar que perpetua os lugares estanques, onde a vida morre. Por isso sua urgência, por isso, a afirmação desejosa que “seja agora”.

Nós havemos ambos de encontrar
Um destino qualquer
Ou um banquinho bom para sentar
Vai ser tão bonito descobrir
Que no futuro só
Quem decide é a vontade

Para conversar o lugar pode ser “um destino qualquer”, ou seja, o poeta nos fala que o espaço está vinculado a uma outra ideia colocada na frase seguinte, um lugar “bom para sentar”. Sentar é bom, no meio da correria diária. Uma conversação pede prolongar o encontro, ao ponto de necessitar sentar. Ou seja, a

conversação é um exercício de cuidado de si e do outro, afirmando a estética da existência de Foucault (FOUCAULT, 2006b).

3.1 MAS, O QUE É CONVERSAR?

Entendemos por conversar e começamos nosso percurso recuperando a definição convencional deste verbete no dicionário da língua portuguesa, que nos destaca que se trata de um verbo intransitivo, ou seja, possui sentido completo, indicando “falar com alguém, palestrar, cavaquear ou, na linguagem mais popular, namorar e, no sentido figurado, significa tomar conselho” (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2014).

Em busca do sentido etimológico do termo, encontramos que esta palavra vem de uma extensiva família derivados do latim **vertere**, que indica virar, voltar-se para. **Conversari**, etimologicamente, significava inicialmente viver com, encontrar-se com frequência, passando com os anos a ser entendida como trocar palavras com (ORIGEM DA PALAVRA, 2014).

Nestas primeiras definições alguns elementos nos ajudam a compor nosso pensar. Vamos lá!

Inicialmente entendemos que esta ação de falar com alguém, implica em voltar-se para o outro e, então, trocar palavras. Mas, não palavras soltas, sem sentido que não falem da vida vivida, lembremos que segundo nossas fontes, esta palavra indicava paquerar, pedir conselho e até namorar, o que nos mostra que no conversar, no virar-se ao outro e falar, nossa conversa se efetiva na produção de confiança.

Segundo Gordon (2005), a origem da conversação está na sociedade grega clássica que construiu toda uma filosofia metodológica para o conversar pois a entendiam como princípio orientador, uma arte para compreender a alma do mundo. Era a forma de chegar ao conhecimento, à perfeição. E, partindo destas ideias, o autor afirma que a conversação é uma forma de

reconhecimento do outro, ingressando no seu mundo e compartilhando com sua vida.

Deste modo, podemos considerar que o ato de conversar desvela-se como potência, pois por se mostrar como um modo, uma forma de cuidar, a partir da disposição para virar-se para o outro, é a própria ação do humano que vinga, ou seja, no fazer o diálogo permanecer no tempo, afirmaríamos nossa humanidade porque somente existimos na linguagem. É o que Octávio Paz nos compartilha quando produz este poema-dispositivo do pensamento,

A palavra do homem
É filha da morte.
Falamos porque somos
Mortais: as palavras
Não são signos, são anos.
Ao dizer o que dizem
Os nomes que dizemos
Dizem tempo: nos dizem,
Somos nomes do tempo.
Conversar é humano
(PAZ, 2014)

E nessa afirmação “conversar é humano”, nos lembram de uma evidência apontada por Maturana (2004), quando nos afirma que o viver humano acontece no ato de conversar. Desde que irrompemos o ventre da nossa mãe e, mesmo antes de nascer, o desenvolvimento do ser humano é propiciado na interação afetiva com seus primeiros cuidadores, no estabelecimento de uma dança comunicativa que depois se dará com a natureza, em um constante fluir criativo porque, segundo Maturana (2006), somos seres que existem na relação com o outro.

[...] a confiança e a aceitação mútuas são parte integrante do encontro corporal íntimo que se dá entre a mãe e a criança no ato de amamentar; a ternura é parte da aceitação irrestrita da corporeidade das crianças que a mãe pratica ao acolhê-las no contato corporal; e a sensualidade é parte integrante da carícia, tanto no contato corporal da amamentação e do brincar quanto na ampliação da sensorialidade, que traz consigo o comportamento materno de limpar e arrumar (idem, 2006, p. 247-248).

Podemos afirmar junto com Maturana que o nosso processo de humanização, potencializado e conquistado pelo modo como nós cuidamos, amamos e

brincamos, nos constitui como seres de linguagem, seres humanos, onde nosso presente evolutivo humano é resultado de um processo que conserva esse modo de vida. Assim, “amor e brincadeira são modos de vida e relação” (idem, p. 249) que nos humanizam por meio do fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções⁴⁶ (MATURANA, 2004).

Nosso autor, colega de pedalada, prefere usar o verbo ao se referir ao conversar e brincar, porque estas ações ocorrem em um fluir do conviver, acontecem porque tem de acontecer, como Deolinda (2014) cantava, na outra pedalada.

O que nos chama a atenção quando escrevemos estas palavras é que a conexão com as ideias de Bergson (2005) emergem de forma muito intensa, porque ele tem nos ajudado a compreender a questão do tempo no viver. Para ele, a vida pula, brinca e, dessa forma, nos convida a olhar para a pesquisa e brincar com ela, porque a vida é permanente criação.

Para Bergson (2005), é importante que vejamos a questão do conhecimento desde outro ângulo do viver e percebamos que é necessário romper com a crença da existência de um mundo em si, dado à inteligência conhecer e representar porque ela, a inteligência, se refere apenas a uma capacidade de inserir nosso corpo no meio da existência. A vida expande, extravasa a inteligência!

Seus textos nos colocam de frente e no processo de criação e invenção da vida pois, para ele

Quanto à invenção propriamente dita, que é, no entanto, o ponto de partida da própria indústria, nossa inteligência não consegue apreendê-la em um jorro, isto é, naquilo que tem de indivisível, nem em sua genialidade, isto é, naquilo que tem de criador (Idem, p. 178).

Assim, vemos que para este autor a vida e o conhecimento estão além das explicações racionais, porque não somos inteligências puras, somos abertura para um infinito de possibilidades experimentadas no encontro com o outro,

⁴⁶ As emoções correspondem, desde a biologia de Maturana, a mudanças internas de configuração que transformam a reatividade do ser vivo, de modo que esse ser vivo, no espaço relativo é diferente (MATURANA, 2005).

para além de um conhecimento representacional. O autor nos demanda o desafio de fazer um pesquisar que incorpore a duração como imanente ao fazer, em um processo de criar a si e a pesquisa, criar-se a si e ao mundo de forma a se prolongar, conservar no tempo, como o tem feito o vivo no processo de criação.

“Quando pensamos em tempo, não é fácil escapar da imagem da ampulheta” (idem, p. 20), por isso as produções propostas por Bergson nos levam a outro lugar e direção e nos convidam a entender o tempo como parte do vivente porque conservamos o passado no presente, como continuidade da mudança “apesar de vermos – pela inteligência – muito mais os pontos de paradas, as extremidades, do que a própria duração” (LOUZADA, 2009, p. 43).

Então, deixando a conexão destes autores mais visível, podemos compor acúmulos feitos até este momento: Somos humanos no linguajar⁴⁷, no fluir criativo que, por meio do conversar e brincar com outro, temos conservado no tempo, temos conservado o passado no presente, como continuidade da mudança. Assim, nossa história é um fazer criativo permanente. Nesse sentido, a criação, o conversar e o brincar são aproximações necessárias para continuar ampliando nosso entendimento a respeito do nosso problema que é a formação de professores junto à diversidade.

Segundo Maturana (1990), o conversar acontece quando há aceitação na diferença. Assim, ele vincula o conversar à produção de confiança que é impulsionada pelas emoções.

O emocionar, o fluxo das emoções, vai definindo o lugar em que vão acontecer as coisas que fazem no conviver. Então, se uma pessoa se move, por exemplo, a partir da frustração, isso vai definir continuamente o espaço relacional na qual se encontra e o curso que vai ter seu viver. Se vive a partir da confiança, vai seguir um curso distinto [...] o que guia o fluxo do viver individual são as emoções na constituição evolutiva também. É o emocionar que se conserva de uma geração a outra na aprendizagem das crianças (MATURANA, 2004, p.2).

⁴⁷ Neologismo inventado por Maturana para denominar a relação dinâmica que se dá entre a experiência imediata e a coordenação de ações consensuais com os outros.

Para o autor, foi o conversar que constituiu a **família matrística**⁴⁸ como espaço fecundo de interação de apoio, na paixão de viver juntos, na proximidade física e emocional. Este arranjo criado pelo homem, que gera toda uma cultura matrística, é antecessora da cultura patriarcal/matriarcal e está centrada em relações de mútuo respeito e, portanto, de colaboração e confiança.

Foucault (2006b), estudando o cuidado de si, recusa uma visão basilar de sujeito⁴⁹. Como sabemos, o filósofo buscou em seu trabalho recuperar a ação do homem buscando, nos registros da sociedade grega, indícios de outros modos de subjetividade e o conceito-ferramenta ou a noção de *epiméleia heautoû* – cuidado de si - e as práticas em torno desse cuidado de si, inauguraram o que ele denominou de uma estética da existência que se refere à invenção de novas possibilidades de vida.

Nesse sentido, o *cuidado de si* constitui uma prática social que acontecia na intensificação das relações sociais. Mas, depois de ser toda uma cultura e depois de haver dominado seis séculos de filosofia, o tema foi se transformando, sofreu um deslocamento sob a prescrição cristã que, segundo Foucault se orientou pela renúncia a si (FOUCAULT, 1985).

Estas formas de governabilidade são de grande importância na obra de Foucault e, em especial, a noção que ele nos apresenta *de técnicas de si*, que podemos entender como formas através das quais nos relacionamos conosco mesmo e que são centrais na produção de nossa subjetividade, bem como na própria forma ou maneira como governamos nosso pensamento e nossa conduta, que consiste em um trabalho sobre si mesmo, onde tomamos a nós mesmos como trabalho a ser realizado.

Essas relações consigo e o trabalho para consigo não podem ser confundidas com um exercício egoísta ou um estímulo ao individualismo porque para Foucault esta prática

⁴⁸ Corresponde ao arranjo grupal criado pelos nossos ancestrais.

⁴⁹ Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade mas no sentido de subjetividade que se constitui na relação com o mundo nas suas relações dinâmicas de saber e poder.

Não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social, uma vez que é através dos cuidados que se têm com os outros e consigo mesmo, [é que] há uma intensificação das relações sociais [...] formar-se e cuidar-se são atividades solidárias (FOUCAULT, 1985, p. 57).

Por isso a denominação de práticas de cuidado pois, por meio delas, o homem experimentaria uma outra estética na existência, o que ele vai denominar de liberdade, que só se afirmará como tal por meio das práticas de cuidado que implementamos.

O cuidado de si se configurou como, na acepção de Foucault: (1) uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo; (2) certa forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica maneiras de atenção “ao que se pensa e ao que passa no pensamento” e em espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação; (3) ações exercidas de si para consigo, por meio das quais, “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos” (PAGNI, 2011, p. 352).

Curiosamente, quando lemos nessa citação que o cuidado de si implica ações para consigo que demandam que nos transformemos e nos configuremos, lembramos de Maturana quando explica que no viver e no conversar opera-se um acoplamento estrutural, onde funda-se uma transformação. Nos termos foucaultianos, aconteceria uma outra estética da existência, onde o conversar, estabelecendo agenciamentos, pode ser um meio de fomentar esta realidade pautada pela produção da vida como obra de arte.

No conversar constituímos nossa realidade como outro. Não é coisa abstrata. O conversar é um modo particular de viver juntos em coordenações do fazer e do emocionar. Por isso, conversar é o construir realidades [...] Neste espaço de relações [...] Ou se vive no bem estar estético de uma convivência [...] ou no sofrimento da exigência negativa contínua (MATURANA, 2014).

Então, trata-se de uma escolha ética, onde a aposta na produção de uma estética da existência pautada pelo conversar geraria outras subjetividades, outra cultura que, diferente da realidade pautada por relações centradas na dominação e submissão, na desconfiança e no controle, se pautaria pela produção imanente de um linguajar ético.

Apenas existe um conjunto de interações. O mundo segue à deriva. À Terra não importa em nada que a vida se extinga, não

seria o primeiro planeta a morrer. Insisto: a conservação não é da terra, não é pela biosfera, é por nós [...] O grande dom dos seres humanos é que podemos criar tecnologia, mas, também, podemos detê-la, nos livrar das máquinas quando deixam de adequar-se ao que queremos; é uma questão de desejo (Idem, 2007, p.4. Grifos nossos).

Mas, o desejo para Foucault (1988, p. 108) é visto no processo de fazer a história como um fazer inesperado que irrompe na homogeneidade da cotidianidade. Para o autor, é “uma ilusão denunciá-lo em termos de repressão e sendo vã a busca de um desejo fora do poder”.

Deleuze e Guattari (2010) nos explicam que o desejo tem um caráter revolucionário frente a toda instituição, porque ele movimenta e não é estático, não é falta como considerado pela psicanálise. Deleuze (1993), conhecido como filósofo do desejo nos propõe compreender o desejo de uma forma mais simples e concreta, de forma menos abstrata, pois, segundo ele, a psicanálise já contribuiu com essa ideia. Para ele, não desejamos algo e sim um conjunto, sendo o desejo geográfico, político e múltiplo e construtivo porque produz agenciamentos.

Para mim, desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona [...] ele é processo. Em vez de ser sentimento, ele é, contrariamente, afecto [...] ele é acontecimento [...] implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência [...], intensidades, de limiares, de gradientes, de fluxos [...] é tanto biológico, quanto coletivo e político (idem, p. 22).

Com estas ideias fomos produzindo nosso caminho nesta cartografia, caminho analítico das conversações das formações que se orientaram inicialmente por **aquilo que sobressaía do vivido** nesse conversar. Logo, nos demos conta que nesse vivido da formação, junto aos profissionais e educadores, três linhas, três pistas se desenharam em nosso pensamento. Entendemos que se nosso interesse era saber como a conversação se efetivava

- a) Como resistência e criação, tínhamos que compreender
- b) A disposição de conversar, bem como
- c) As práticas de cuidado implementadas que se prolongam no viver a na formação.

Três linhas que também não são paralelas, elas, como rede, são linhas de uma teia, de uma rede na prática do falar com o outro, na formação inclusiva.

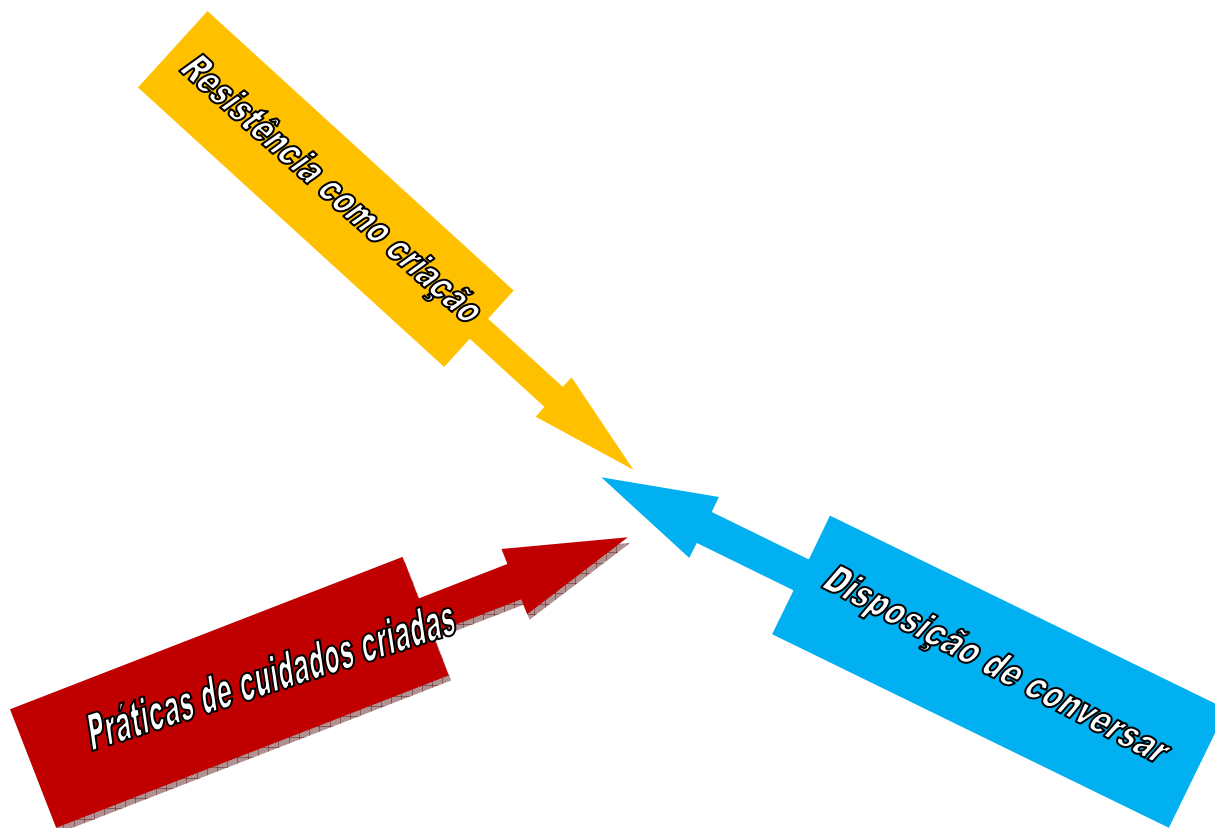


Diagrama 3: Linhas que nos permitiram enxergar os platôs.

A análise de discurso realizada fez emergir essas três linhas bastante intensas nas práticas de formação e de inclusão, isso permitiu visualizar os platôs que nomeamos com esse mesmo tema. Distinguimos duas zonas, claramente definidas quando nos deparávamos-nos com práticas de formação e inclusão na escola território.

Ainda, seguindo as orientações recebidas junto a Foucault nas diversas pedaladas pelo território da cidade, pelos territórios da escola percebemos que por realizar análise do discurso, era fundamental a operação da análise via a produção de dispositivos de produção. Por este motivo, os platôs que serão relatados iniciam com um fato-refêrencia-dispositivo e, a partir dele, constituímos linhas de pensamento a respeito de formação continuada como produção das resistências

Ainda, por ser um trabalho constituído pelas relações produzidas em/no grupo e assumindo-o como dispositivo de ação (BARROS, 2007), entendemos que no conversar tínhamos que estar atentos para o que **experimentávamos, problematizávamos e coletivizávamos** na formação vivida.

Com estas orientações e cuidados, acreditamos que você leitor poderá pedalar junto conosco sem receio de se perder no trajeto ou desviar... Bem, e se desviar, ainda assim desejamos que produza pensamentos e vontade de conversar. Boa trajetória!

4 PEDALANDO POR PISTAS DE FORMAÇÃO

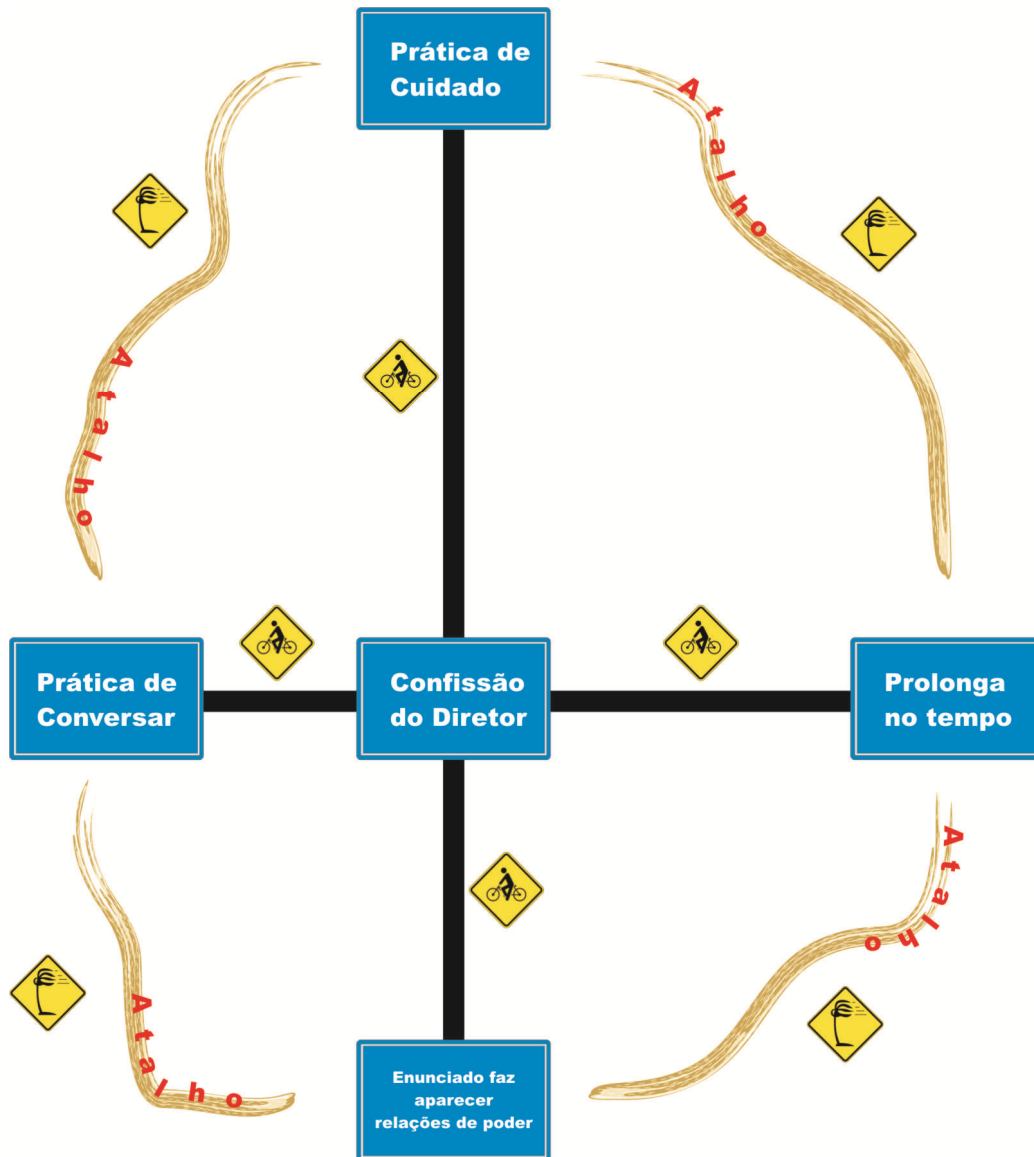


Diagrama 4: Trajetórias vividas na construção do platô.

Es hora de ordenar
al menos lo que queda de mis ideas
Va mi cabeza en bicicleta
Creo que me estoy volviendo puro movimiento
suelto el pelo y voy dejando que me vuelva viento
Va mi cabeza en bicicleta

(VECINA, 2014)⁵⁰

Conhecer, pesquisar, pedalar pela cidade fora das ciclovias é inaugurar territórios, desvelar e inaugurar práticas que produzam conversas, encontros, desaprendizagens, rebeldias frente ao instituído.

Quando encontramos com a cidade, nesse pedalar, recuperamos a diversidade do olhar, pois experimentamos circular, criar trajetos e reconhecer a cidade desde outro ponto, desde outro movimento, desde outro lugar. Pedalar na cidade é movimento, deslizamento que demanda sentir, no próprio corpo, o desgaste das energias que se aplicam no andar, no conhecer e no transitar. Sente-se na pele a intensidade do desejo que transborda, nos convocando a pedalar, traçar percursos e pedalar, movimentarmo-nos.

4.1 TRANSITAR POR CICLOVIAS NOS PERMITE DESLIZAR E FLUIR.

Chegamos à escola-território experimentando formações com os grupos matutino, vespertino e noturno. A proposta da equipe gestora, que experimentou e experimenta junto com os professores a formação, era transitar pelos territórios da escola, conhecer documentos e princípios orientadores das práticas pedagógicas, ou seja, transitar por vias que nos permitissem fluir no aprender e fazer educacional.

Andar de bicicleta por Vitória ainda é desafiador e, embora contemos com algumas ciclovias, diversas situações impõem a coragem de fazer os trajetos pelas vias movimentadas.

⁵⁰ É hora de arrumar, pelo menos o que fica de minhas ideias/ Vai minha cabeça em bicicleta/Acredito que me estou convertendo só em movimento/Solto o cabelo e vou deixando que me transforme em vento/Vai minha cabeça em bicicleta (VECINA, 2014, tradução nossa).

Iniciamos nosso trajeto pelo platô com essa metáfora das ciclovias, porque sentimos que na proposta político pedagógica da escola-território existem princípios fundamentais das práticas pedagógicas e que, como o asfalto nas ciclovias que permite o tráfego e o deslizamento fluido, estes princípios e organizações, como ciclovias, contribuem para nossa fluidez nas análises que serão construídas no decorrer do platô. São orientações que nos permitem transitar pela escola-território e compreender, juntos com seus sujeitos⁵¹, suas lutas e desafios vividos.

A escola-território constitui-se na primeira escola de ensino fundamental do município que é exclusivamente, nos três turnos, uma escola na modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos⁵². Assim, como o próprio nome de modalidade indica, esta escola-território se assume como um modo ou maneira de operar no campo da Educação de Jovens e Adultos que afirma uma visão de homem e de mundo, bem como, uma forma específica de fazer (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012).

Ao reconhecermos a diversidade dos educandos, partimos do pressuposto de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos tradicionalmente exercitados pelos espaços escolares. Ela se caracteriza por constituir-se, especialmente em uma relação íntima com o mundo do trabalho, com a cultura, com a sexualidade e com outras dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, que marcam a vida destes sujeitos (Idem, p. 10. Grifos nossos).

Por esse motivo, na escola-território os alunos não são considerados com “menor capacidade de aprendizagem” (idem, p. 10). Afirma, desde os seus

⁵¹ Quando usamos aqui a palavra sujeito não queremos fazer referência a uma individualidade ou identidade específica, pelo contrário, lembramos que a ideia de sujeito neste trabalho, segue o pensamento de Deleuze (1992) que trabalha com a ideia de produção de subjetividades, não se trata, então, de uma produção de identidade mas, práticas concretas, relacionadas, interconectadas no tempo e espaço em uma rede cognitiva e existencial. Por tanto, uma produção social, política e estética muito mais ampla.

⁵² No município de Vitória, a modalidade da EJA conta com duas tipologias de oferta: 1) dezenove (19) escolas que ofertam EJA apenas no turno noturno; e 2) Uma escola de EJA Diurna que conta com a sede central (onde se integram as ações administrativas, política, pedagógica e de formação de professores) e suas vinte e duas (22) salas de aulas distribuídas em 10 espaços públicos ou entidades da sociedade civil, em três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

princípios orientadores, que os educandos da EJA “*não tiveram oportunidade, o que significa reconhecer em sua clientela o direito negado de permanecer na escola quando crianças ou adolescentes*” (p.10). Daí a importância do compromisso dos professores, gestores, equipe técnica e alunos com a **produção de relações conversadas**, apostando na afirmação das diferenças e dos direitos humanos.

Podemos sentir na poesia abaixo o efeito do fazer educativo do qual falamos:

Não quero ter que ser Maria
 Quero ser liberdade de verdade,
 Feliz por minha sinceridade,
 Quero ser nega, crespa, lisa,
 Se ter vontade
 Sem me preocupar com o estereótipo imposto pela
 Antiga e machista sociedade.
 Quero respeito não por favor
 E sim por direito.
 Não quero ter que ser Maria
 Quero ser Olga, Gabriela, Augusta, João. Porque não?
 Não quero ter que ser Maria
 Sou minha por inteira e
 Me satisfaço só, quero ser eu, sem sermão,
 Nem vem com tiração,
 Sou dona de meu corpo,
 Você não,
 Não quero ter que ser Maria,
 Maria das Dores, mãe de Jesús,
 Maria Madalena, que não tinha direito de si.
 Definitivamente não quero ter que ser Maria⁵³.
 (Aluno da escola-território)

Este texto foi feito de uma conversa em sala de aula, onde professores e alunos, problematizando o tema “cidade educadora”, deram atenção ao lugar que ocupam as mulheres na cidade de Vitória. A reflexão foi sendo movida pelos relatos da vida de 15 jovens e adultos, mulheres e homens que olharam para suas próprias vidas e compartilharam suas resistências contra uma

⁵³ Texto de autoria de um jovem da escola-território. A expressão “Não quero ter que ser Maria” é uma frase de uma aluna que, no mês de março, quando participou de uma homenagem feita na escola da filha, escutou a música “Maria, Maria” do compositor Milton Nascimento e, problematizando a letra, compartilhou não querer ser essa Maria que “que não vive, apenas aguenta”. Foi produzir o pensamento em torno desse “aguentar” da mulher o que possibilitou a produção da escrita do poema.

determinada estética para o corpo feminino, frente à violência sofrida por familiares e ex-maridos, dentre muitos.

Nesse sentido, os discursos/práticas vividos junto à escola-território nos mostram uma produção do conhecimento como a abordada por Maturana e Varela (1984), um **conhecimento se faz no conhecer** por meio da ação colaborativa de seres que dialogam e conversam.

O que nos constitui como seres humanos é nosso modo particular de ser neste domínio de relações, onde se configura nosso ser, no conversar, no entrelaçamento da linguagem e no emocional. O que vivemos trazemos na mão e configuramos ao conversar, e é no conversar onde somos humanos (MATURANA, 2014, p. 2).

Essa poesia-afirmação, potente em singularidade, foi composição com as vidas de todos os que participaram do diálogo na aula, construção textual singular que se fez no ato de coletivizar, compartilhar na confiança, afetos e memórias. Vemos, assim, na poesia-afirmação, o efeito de uma aula que se pauta pelo diálogo e superação da lógica disciplinar que instaura hierarquias e controles, ações que não contribuem para a produção de confiança (MATURANA, 2004) e que se afastam de práticas de cuidado de si e do mundo, como fala Foucault (1985a).

As produções dos sujeitos da escola são efeitos da aposta em um modo ético/político de pensar, fazer e gerir a educação, que assume a **gestão democrática** como princípio. Assim, a comunidade escolar que trabalha e vive nesta escola-território entende que

[...] Nesta Proposta, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas, implica assim, no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução dos conflitos. A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo, sendo o conselho de escola e o trabalho de mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como na construção permanente da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 7).

A gestão democrática que orienta as práticas de homens e mulheres nesse projeto singular pauta-se pela produção de diálogos que afirmem o coletivo em detrimento do olhar individualista. Fazem a gestão democrática apostando na “arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas”, orientados pelos valores e princípios éticos/políticos assumidos, ou seja, as ações e práticas pedagógicas são fruto de um constante conversar, onde tudo pode ser redirecionado, reorganizado, como fruto de coordenações assumidas. Desta maneira, no acompanhamento das ações e discursos dos sujeitos da escola-território percebemos como estas práticas afirmam a dinâmica da produção do humano em Maturana (2007, p. 2) quando nos convida a compreender a produção *autopoiética* da criação.

Nestas ideias compartilhadas existe uma premissa básica que está intimamente conectada com nosso pensamento e que trata da natureza humana, pois, se existe uma, ela é ativa, relacional e *autopoiética*. Como seres vivos, somos ativos, como “máquinas que se definem por sua organização, por seus processos de conservação e que se diferem das outras máquinas por sua capacidade de se auto-produzir” (Idem, p3).

Assim, quando analisamos os discursos/práticas da escola-território, encontramos disposição para construir relações abertas e potentes na produção do conhecimento, porque afirmam a criação, a conversação e a colaboração na produção do ato de educar.

No Projeto Político Pedagógico, por exemplo, encontramos as seguintes orientações⁵⁴ para o aluno da escola-território,

Ocupar as salas de aula no horário de início e todos os dias [...], as atividades extraclasses propostas pelos educadores [...] os espaços comunitários nos horários, de acordo com sua disponibilidade [...] os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos para discutir e propor melhorias para EJA e ocupação do Conselho Escola e as reuniões de mobilização estudantil.

Resistir ao cansaço produzido pela sobrecarga de trabalho; ao desânimo provocado pela sensação de dificuldade na aprendizagem; às cobranças dos patrões [...] Aos problemas de saúde [...]; às negações de direitos humanos básicos, tais como moradia, atendimento à saúde, segurança e outros.

⁵⁴ A escola utiliza as palavras de ordem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra/MST.

Produzir encontros saudáveis com companheiros de turma [...]; momentos de mobilização de estudantes [...]; atividades propostas pelos professores, experimentando várias formas de manifestação cultural e artística; Textos orais, escritos ((PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 36).

Ainda, quando analisamos um documento das atribuições dos cargos profissionais da escola, encontramos algo que nos chamou atenção: para todos os segmentos de profissionais existem duas atribuições em comum e que se referem à participação ativa dos momentos de formação continuada para compartilhar inquietações, experiências, estudos, avaliações, planejamentos e a construção de estratégias que superem as dificuldades e desafios vividos. Assim também, a participação dos Fóruns de EJA estadual e dos seminários e congressos que discutem a produção de conhecimento na EJA se tornam ações centrais que reúnem a todos os sujeitos da escola-território.

O conversar a respeito das práticas pedagógicas criadas, implementadas e avaliadas, bem como, as dificuldades vividas no processo, junto ao estudo de questões referentes à Educação de Jovens e Adultos aliados a uma militância, colocam esta escola-território como espaço privilegiado de diálogo, onde, a produção do conversar, tão importante para nossa humanização e conservação no tempo, é feita cotidianamente por todos os sujeitos que dela participam (MATURANA e VARELA, 1984).

Como, então, é a organização da jornada de estudo e trabalho na escola-território?

Em consideração às propostas sugeridas pelo Parecer nº 01/2011, do COMEV (VITÓRIA, 2011a), a escola-território trabalha em dois ciclos ou segmentos. O 1º segmento reúne alunos que se encontram na alfabetização e nas turmas iniciais do ensino fundamental. O 2º segmento reúne alunos que acompanham as séries finais. Nesses dois segmentos existem outras três composições, inicial, intermediária e conclusiva. Ainda, como forma de resistir a uma dada classificação em relação à organização das salas de aulas e turmas, na escola-território, diferentemente das demais unidades que atendem à modalidade no município, se trabalha com o agrupamento dos estudantes por segmento e não

por sua classificação. Assim podemos visualizar no esquema a seguir esta organização:

Tabela 1: A Escola-Território e seus alunos nos espaços na cidade.

Locais na cidade	1º Segmento			2º Segmento			TOTAL
	Inicia I 1 ano	Intermediário 2 ano	Conclusivo 3 ano	Inicial 4 ano	Intermediário 5 ano	Conclusivo 6 ano	
1. NISP ⁵⁵	6	4	1	Não funciona para este segmento			11
2. NEJA ⁵⁶	11	4	0	7	9	6	37
3. SEDE	Não funciona para este segmento			3 +2 ⁵⁷	14 +6	11 +6	42
4. SEMMAM\ ASCAMARE ⁵⁸	10	4 +4	0 +1	1	7	5	27
5. EGJ	7	2	7	6	10	3	35
6. Centro Convivência	1	8	6	6	7	9	37
7. Forte São João	3	2	2	3	9	5	24
8. Obras Pavonianas	Não funciona para este segmento			5	10	3	18
9. Inclusão Produtiva	Não funciona para este segmento			5	10	5	20
10. CRAS Santa Marta	3	7	4	Não funciona para este segmento			14
11. Polo Americano	7 + 4	2 + 3	3+ 5	10+4+4	5 +7+5	7 +5+6	77
12. CREAS POP	7	5	0	6	2	0	20
Total de alunos Turma	59	45	29	62	101	71	367
Total de alunos por segmento	133			234			367
Total de horas por modalidade	1.440 horas ⁵⁹			1600 horas			

Observando o quadro acima verificamos que estão matriculados no ano de 2014, trezentos e sessenta e sete alunos, dos quais, a maior parte participa do segundo segmento no nível intermediário de educação, segundo os parâmetros da Educação de Jovens e Adultos. Ainda, é visível nesse instrumento um número de alunos concentrados no nível inicial e intermediário do primeiro segmento, mostrando um número de quase cem pessoas matriculadas em busca da tão almejada alfabetização.

⁵⁵ Núcleo de Proteção ao Idoso vinculado à Prefeitura Municipal de Vitória.

⁵⁶ O NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo está vinculado ao CNPq. Página Web: [HTTP://www.ce.ufes.br](http://www.ce.ufes.br).

⁵⁷ Usamos o signo + para indicar que nesse local tem mais uma turma do mesmo segmento.

⁵⁸ Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Associação de Catadores de Materiais Recicláveis.

⁵⁹ A carga horária total da escola-território segue o que está estipulado na Resolução 01/2011 do Conselho Municipal de Educação que regulamenta a oferta da Modalidade EJA pelo Sistema de Educação de Vitória (VITÓRIA, 2011a).

Ainda, destacamos que os locais com maior concentração de alunos são: o Polo Americano, localizado no centro de Vitória, a sede da escola-território, no bairro Jardim da Penha, o Centro de Convivência da Terceira Idade, no bairro Maria Ortiz e o NEJA, situado no Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

As práticas escolares e formativas na escola-território seguem as seguintes orientações,

- a) Levantamento do universo temático por meio de pesquisas, grupos de trabalho e diálogo com os educandos;
- b) Definição do eixo temático e escolha do tema que será trabalhado;
- c) Planejamento coletivo com vistas a identificar os saberes que são necessários para compreensão do tema. Este deverá ser inicialmente problematizado, levantado o conhecimento prévio dos educandos, as dúvidas e as necessidades de aprendizagens;
- d) Produção ou seleção de atividades, respeitando os diferentes tempos de aprendizagens dos sujeitos e;
- e) Acompanhamento do processo de construção do conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p.11).

As práticas pedagógicas na escola-território, inspiradas por estas diretrizes do Projeto Político Pedagógico, afirmam o diálogo e abertura para o outro, como estratégias centrais na construção de conhecimentos vivos.

Desde a nossa chegada à escola-território, chamou muito nossa atenção a estrutura móvel e descentralizada de sua organização, pois, diferente das demais escolas do município, aqui, são os professores, gestores, equipe técnica os que se deslocam e transitam, onde as salas destinadas ao trabalho burocrático como a direção, secretaria e salas de pedagoga são espaços muito mais de acolhida dos alunos e comunidade porque busca-se a produção de relações horizontais em detrimento da manutenção hierárquica. A sala da direção, por exemplo, é um espaço privilegiado para encontros e conversações que demandam maior intimidade. Operar desta forma tem demandado produzir ações que contribuam para atender às demandas que surgem no processo. Entre estas estratégias, podemos referenciar aqui:

- Uma hora de planejamento diária entre os professores regentes e professores da Educação Especial que atuam juntos na sala de aula;
- Cinco horas de formação por semana ou roda de conversa e estudo a respeito de diversos temas e problemas que emergem das práticas pedagógicas vividas.
- Acompanhamento das pedagogas e coordenadores e direção de formação nos planejamentos e realização das aulas;
- Inserção dos pesquisadores, pedagogos, coordenadores de formação e direção da escola em todo o processo de realização do trabalho pedagógico: planejamento, formação, realização das aulas, produção dos seminários temáticos, realização de pesquisa;
- Realização de planejamento das ações pedagógicas antecipadamente para que ferramentas tecnológicas (computador, data show, DVD) possam ser usadas de forma igualitária por todos;
- Coordenação permanente dos planejamentos para que cada professor contribua com seu saber na construção de conhecimentos em relação à temática estudada;
- Criação de grupos de profissionais por turnos de atuação no aplicativo *Whats App*⁶⁰ para comunicar as questões emergentes e que demandam uma rápida solução, como é o caso da merenda escolar que, por ser entregue em diversos espaços, pode extraviar ou atrasar, bem como, para atender urgências médicas.
- Os professores da escola-território atuam, também, como gestores do espaço em que trabalham. Deste modo, quando vivem um problema com um aluno, são eles os que conversam e encaminham iniciativas para o enfrentamento, em apoio do pedagogo e coordenador de formação.
- Construção de uma agenda semanal de eventos, reuniões, acompanhamentos e militância para atender as diferentes frentes de trabalho que emergem do trabalho colaborativo, por exemplo, reuniões com os parceiros de trabalho como as casas lares, os centros de atenção psicossocial, centros comunitários, entre outros.

⁶⁰ Aplicativo de conversa por internet, via smart phone.

- Aulas de campo na cidade que contribuam de forma dinâmica na construção de conhecimentos;
- Realização de seminários relacionados com a temática estudada e com os próprios desafios enfrentados pela escola, como o debate em torno dos direitos das minorias, por exemplo (ANEXO 5).

Este modo de fazer a educação coloca em evidência outra forma de entender e lidar com o conhecimento e a produção do saber que afirma o conhecer como

[...] algo inesgotável e que existe um infinito campo para ser conhecido e explorado, com pesquisas e problematizações produzidas pelos próprios educandos que buscam articular o tempo escola com o tempo comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 12. Grifos nossos).

A produção deste conhecimento somente é feita mediante a permanente articulação ou coordenação dos diferentes tempos e realidades, onde a pesquisa e a curiosidade são estimuladas de forma contínua. Cabe destacar que esta escola é fruto de uma constante articulação das políticas públicas do município de Vitória com a produção acadêmica da Universidade Federal do Espírito Santo, mediante a pesquisa e extensão.

Ainda, a centralidade da produção do conhecimento, mediante pesquisas na realidade é vista, também, nas Atividades Curriculares Complementares (ACCs) que alunos desenvolvem no decorrer de todo o ano e que, no final do ano escolar, são apresentadas, compartilhadas e conversadas em seminário específico. No Projeto Político da escola as ACCs são entendidas como

Atividades que buscam o reconhecimento das diferentes dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, reconhecendo os diferentes espaços de aprendizagem e as diferentes formas de aprender. Significa, na prática, o reconhecimento da CIDADE e dos diferentes TERRITÓRIOS, do trabalho, da memória, da sexualidade, da religiosidade, da AÇÃO COMUNITÁRIA como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotomizá-lo, fragmentá-lo, amordaça-lo em disciplinas (Idem, p. 12. Grifos nossos).

Assim, os alunos da escola, ao escolherem seus horários e turmas de frequência, acabam também se dispondo a participar em seu território, seu bairro, trabalho e vida, para realizar aprendizagens a partir da análise de sua vida e das demais dimensões aqui mencionadas.

No ano de 2014, a temática trabalhada no decorrer do ano pedagógico foi a Cidade Educadora, sendo escolhida por integrar diversas possibilidades de pesquisa, trabalho e existência.

Ainda, temos que destacar que a diretriz do diálogo permanente, abordada acima, se relaciona com outra aposta desta escola-território na realização do trabalho pedagógico. Referimo-nos ao **trabalho em duplas de professores**, onde não há uma orientação por disciplinas no ensino ou áreas do conhecimento, mas, o encontro de áreas do conhecimento humano que dialogam, interrogando-se sobre a realidade vivida, buscando construir um trabalho colaborativo que responda às necessidades dos alunos, contribuindo para enfrentar conflitos e desafios que a vida coloca no dia-a-dia.

Na orientação do Projeto Político Pedagógico da escola, as *duplas de trabalho*

[...] constituem-se como uma possibilidade de ampliação do olhar docente, ainda disciplinar, porém não é uma regra. A integração curricular pode e deve ser realizada na forma como o conhecimento é tratado no planejamento, nas atividades propostas, nos objetivos elencados e nos instrumentos de avaliação definidos. Com o objetivo de diversificar as experiências e ampliarmos os encontros docentes com diferentes áreas de conhecimento, fortalecendo o trabalho coletivo, definimos em nossa proposta pedagógica o tempo máximo de um trimestre letivo de constituição de cada dupla que atua em sala de aula (Idem, p. 10. Grifos nossos).

A importância de ampliação do olhar, conjugado à produção do conhecimento de maneira processual e participativa, mediante o fortalecimento do trabalho coletivo, produzem práticas pedagógicas singulares na formação e na produção do ensino nesta modalidade da escola-território, constituindo-se em verdadeiras molas que impulsionam a produção da realidade.

O currículo e seus componentes são fruto do constante exercício de se perguntar e conversar sobre: Educação para quê? Estudar para quê? Escola para quê?

Pensar nas respostas a estas questões foi, e é, exercício constante desde o primeiro dia em que chegamos à escola-território, exercício que não tem fim porque não é objetivo curto ou de longa duração, implica na reflexão dos fazeres que, orientados pela ética/política, demandam uma análise plural na relação, que incorpore os diversos olhares do fazer. Desse modo, não é objetivo e sim um modo, uma maneira de fazer o conhecer.

Podemos sentir e acompanhar, na seguinte conversa, o modo como dialogamos na escola-território em relação ao trabalho em duplas:

Professor 1: como se organiza o trabalho em dupla? Como é a dinâmica?

Diretor: está em processo, é trimestral o rodizio. Todas as áreas dialogam a partir de uma temática. Professores específicos ou de área transitam, se deslocam.

Professor 2: o que sustenta é fazer esse permanente diálogo que se fundamenta em argumentos pedagógicos e não pessoais e isso provoca dor. Não vou dizer que trabalhar aqui é fácil não, provoca dor porque a gente sempre se está perguntando como fazer?

Professor 3: Eu vinha de uma realidade tão adversa que não tinha angústia de nada não. E quando comecei a trabalhar aqui, eu me apaixonei [...] vivemos com tantas ansiedades, tantas outras virão que a questão das duplas vai ficar minúscula.

Professor 2: nossas formações não nos deixam a pé! (DIÁRIO DE CAMPO. Grifos nossos)

O trabalho pedagógico em duplas de professores desafia a lógica formal e desloca nossa atenção para novas possibilidades. De fato, a coerência interna da proposta político pedagógica da escola nos desafia a acompanhar o percurso para aprender sua potência que está, radicalmente, no ato de conversar. No diálogo acima, entendemos, como maior desafio vivido por estes profissionais, fazer da formação uma prática dialógica, que contribua para ampliação dos saberes e o fortalecimento coletivo, embora a dor e a angústia sejam inerentes nesse processo.

Lembremos que Maturana (1990) nos falava que as emoções estão na base do processo de conhecer, pois caminham junto ao *linguajar*⁶¹ ou conversar,

⁶¹ Modismo criado por Maturana para chamar a atenção à própria ação do conversar que se faz no processo.

porque o conhecer acontece na relação, na conversação. Assim, não há ação humana sem uma emoção que a torne possível. Não havendo ação sem emoção, então não há conhecer sem emoção. Deste modo, ao fazer a formação como prática de conversação, os professores nos dão conta de mostrar que é no conversar sobre si e sobre a criação e problematização de práticas pedagógicas, dada uma específica clientela e contexto, que produzem o conhecimento acerca da educação de Jovens e adultos.

Assim também, esses professores do diálogo acima nos falam de uma prática pedagógica que também se faz na angústia. Mas, novamente, algo acontece nas formações que, mesmo sendo dolorosas e gerando angústia, produzem potência nos professores, ao ponto de exclamar que “*elas não nos deixam a pé!*”.

Acreditamos que a condução de encontros pautados pela conversação, onde tomamos cuidado para não cairmos em perspectivas individualizantes, é uma estratégia que opera na cotidianidade da escola-território, possibilitando a ampliação do fazer coletivo e do aprender. Mas por quê?

O trabalho coletivo que desafia, a cada momento, nossa reflexão do fazer das práticas pedagógicas, nos desloca e nos coloca frente a outra forma de operar e fazer a vida, o trabalho e a própria formação pois, ao não produzir relações pautadas por binarismos (professor X aluno; gestão X professores; teoria X prática, disciplina de matemática X disciplina de artes) que afirmam práticas de competição e individualismo, possibilitam que outros problemas possam ser criados, gerando uma experiência do conhecer complexa e menos dualista e mecanicista. Os profissionais da escola-território são deslocados do modo de operar da sociedade capitalística nas relações de trabalho, via o trabalhar em duplas e o desfazer das disciplinas, fazendo uma experiência onde existe o reconhecimento do outro como ser singular que compõe, junto com todos, a realidade (Grifos nossos).

Para Maturana, a emoção que produz o reconhecimento do outro na relação, é o amor.

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia⁶² [...] (Idem, p.13. Grifos nossos).

Nesse sentido, o que nosso acompanhante de pedalada nos coloca, é que o conversar ou *linguajar* surge e se expande no conviver, **no viver com outro**, outro que é diferente, porque, é no conversar que a colaboração opera na produção do viver, por isso não pode deixar de ser amoroso, já que o *linguajar* produz a convivência, a convivência acontece e se amplia na amorosidade, no cuidado de si e do mundo, ou seja, em práticas permanentes de criação de si e do mundo⁶³, práticas de problematização e criação.

Segundo Kastrup (2012), o aprender começa no problematizar a experiência à medida que se assume a criação de possíveis, não nos contentando somente com a adaptação a um certo mundo pré-existente. O conhecimento é, para esta autora, assim como para Maturana e Varela, inventivo, onde se conhece o que se problematiza. Assim, quando acompanhamos os discursos/práticas dos profissionais da escola-território vemos que

- A ação formativa só tem sentido na medida em que dialoga com a realidade dos sujeitos envolvidos;
- A formação deve ser prioritariamente uma ação integradora das diferentes áreas do conhecimento;
- A ação formativa deve privilegiar a potencialidade de seus sujeitos;
- A ação formativa deve ser necessariamente uma ação dialógica;

⁶² O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com outro fazem ao outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínios de coordenações condutas consensuais, não pode ter surgido na agressão que restringe a convivência (Tradução nossa).

⁶³ Segundo Kastrup (2007) e Maturana e Varela (1984) a cognição é muito mais que a solução de problemas, pois, sendo ativa, é a criação permanente de si e do mundo, via invenção de problemas, amplia-se o conhecer e as relações que mantemos conosco e com o mundo.

- A ação formativa deve compreender que a atividade docente é uma prática criativa⁶⁴ (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 29).

Uma formação orientada nestes princípios deverá surgir da própria problematização das práticas pedagógicas que, coletivamente, afirmam a colaboração e amorosidade. Por isso sua organização no tempo da escola é prioritária, tanto como a produção de práticas de cuidado com os alunos e profissionais envolvidos no fazer pedagógico. Mas, como esta formação foi pensada, como surgiu? Segundo um dos professores que articula a formação na escola-território,

A diversidade dos educandos fez com que a gente pensasse a formação que a gente queria e desejava. A gente partia das perguntas: como trabalhar com esse público que já sofreu tanta discriminação? Assim vimos que nossa formação tinha que se abrir porque nossa formação só se dá a partir dele (do aluno)!

A formação é feita na escola para juntos planejar e material que será usado. O material produzido é avaliado pelos pedagogos exatamente para não cair no distanciamento do aluno [...] é a partir da produção do aluno é que o professor vai pensar em estratégias de trabalho [...] (DIÁRIO DE CAMPO).

Ou seja, uma aposta que conversa com a realidade dos educandos e professores como cidadãos que compartilham a existência na mesma cidade ou território e que, por isso, se comprometem na produção de reflexões coletivas que recuperem a história, não em sua linearidade, mas, nas rupturas com o instituído; a história como produção de novas ações e realidades, de forma a provocar interferências na paisagem e ações renovadas. Daí sua importância, pois é a formação, entendida aqui nesta perspectiva como lugar de aprender e criação de si e do mundo, que dará toda a dinâmica ao processo de organização pedagógica da escola-território (DIAS, 2012).

A formação continuada é o que alimenta, sustenta e dinamiza todo o processo de organização pedagógica da Unidade. Ela materializa a possibilidade real da permanente reflexão sobre a práxis pedagógica que estamos construindo. Nela, o trabalho das duplas, as metodologias de escuta dos estudantes para escolha das temáticas, a preparação das atividades, o aprofundamento das possibilidades metodológicas para o

⁶⁴ Estes princípios da escola-território são orientações de um documento chamado: Proposta de Formação dos Profissionais da Educação de Jovens e Adultos feito pela CEJA no ano de 2009.

atendimento educacional especializado e a identificação de cada ciclo formativo são algumas das questões da prática que nos apontam a especificidade da formação do educador de jovens e adultos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 29. Grifo nosso).

Ao levarmos em conta que para estes profissionais a formação continuada é fundamental na concretização da proposta de educação almejada, entendemos que nossa tarefa seria dar visibilidade às estratégias que criam, para que se efetive o diálogo deflagrador do aprender.

E, assim como no andar de bicicleta pela cidade de Vitória, transitar pelos encontros formativos com estes profissionais nos demandou criar trajetos, aventurarmos em ruas novas, sentindo outros sons e cheiros. A maior parte do trajeto foi feito na espontaneidade da relação com a cidade, nos atrevemos a ousar, criar passagens por onde pouca gente transita, porque não nos rendemos a transitar em grandes avenidas, tomadas pela velocidade.

Ao andar de bicicleta na composição de cartografias no processo de formação, experimentamos outras trajetórias para além da ciclovia, onde as ruas esburacadas, a falta de calçada e passagens de terra entre asfaltos intensos, nos provocaram maior atenção e cuidados com a composição das ideias.

Vemos que o conversar constante, produzindo a colaboração, como uma ciclovia que nos permitiu transitar no percurso formativo com maior fluidez, as ruas esburacadas e os desafios postos pela falta de calçada para todos, operou uma significativa mudança em nós e em nossa forma e modo de fazer o conhecimento. Nesta metáfora, ao apostar no diálogo como ferramenta potente de formação, sentimos e vivemos no corpo as dificuldades que o trajeto nos colocava, o que nos demandou cuidados como, por exemplo, com o uso de retrovisor que nos permitisse olhar para o passado que se atualiza na forma como conduzimos nosso percurso. Também, tivemos que redobrar nossa atenção para não perdermos a ação permanente de equilibrar-se em duas rodas, mantendo o ritmo e a força. Ainda, o uso de uma campainha que nos permitiu avisar a nossos acompanhantes do percurso, nossa existência nesse transitar. Acreditamos, junto a Maturana (2004), que, ao compartilharmos as vias públicas, é fundamental olharmos para os diversos lugares e direções.

Por isso, agora convidamos você, leitor, para juntos avançarmos pelas ruas e vias improvisadas e esburacadas, com ou sem calçada, na compreensão da maneira e modo da composição e coordenação das ações na formação vivida. Para isso avisamos: escolhamos um dispositivo que nos permita visualizar a rua esburacada, bem como, as estratégias criadas para transitar e fazer uma prática de educação, enfrentando e transitando por essas vias improvisadas, desgastadas ou ainda em criação.

4.2 A GENTE É CAPAZ DE PERDER A CABEÇA!⁶⁵

Uma tarde quente de verão, conversando a respeito dos cinquenta anos da ditadura no Brasil, o diretor da escola, sentado ao centro da roda, encostado na parede, inicia seu relato assim:

"Ficou me aguardando para conversar, tentou falar muito com a Pedagoga e não conseguiu porque ela estava numa atividade no Polo Americano e fiz uma primeira abordagem ao aluno e o convidei para falar mais tarde: "Olá, boa tarde, mais tarde a gente conversa, porque agora tenho que resolver muita coisa". Mas dei boa tarde rapidinho. Cumprimentei as professoras, os alunos e voltei para a sala. Mas, o aluno não quis ficar na sala de aula, me dizia que estavam os demônios na turma.

Ele voltou para a sala da direção dizendo que não queria ir para a sala. Perguntei por que não queria ir? Ele me aponta que são dois demônios que tem na sala, se referindo a dois colegas e, em especial, a um deles que, segundo o aluno, implica muito, demais com ele.

Peço para que ele fique na copa e chamo o outro colega para conversar sozinho com ele, não queria um enfrentamento entre eles. E dialogo com o

⁶⁵ O dispositivo que escolhemos são as conversações feitas pelo grupo de professores do turno vespertino da escola-território que foram gravadas em meio digital e transcritas. Não realizamos nenhuma intervenção, seja ela, em termos de correção do português ou não apresentamos nenhuma análise no decorrer desta exposição porque queremos que o leitor sinta-se parte dessa conversa.

outro colega buscando conversar a respeito das práticas e cuidados que ele tinha com o outro colega.

Quando retorno à secretaria da escola o aluno já não está escutando mais e, de frente ao computador do secretário da escola, está olhando fixo. Peço para ele sair um pouco e pergunto com quem ele teve contato antes de chegar à secretaria? Mas ele não responde.

Passa mais um tempo e ele entra na sala da direção e fica lá, aproximadamente, uma hora e meia, fica lá, em pé, no canto ou sentado, peço algumas vezes para ele sair e ele não sai.

Até aí estava tudo bem, sob controle, eu daria conta até aquele momento, da não saída dele da sala da direção.

Aí, ele vai para o canto com o celular dele e liga para uma pessoa e fala assim: "preciso encontrar com você hoje!" e a pessoa deve ter falado: "hoje não, amanhã porque hoje não posso!" Eu imagino que falou isso. Mas ele insiste: "tem que ser hoje". E, como ele tinha dito dias atrás, para mim e para a professora de Educação especial, que tinha um flerte, para mim, em minha cabeça, era o flerte dele.

Quando acabou o crédito dele (do celular) ele continuou lá e, nesse momento chegaram três (3) matrículas e a gente tem que atender a quem está chegando. E a gente tem o costume de conversar com quem está chegando: de onde você vem? Como foi sua vida em relação aos estudos? Estudou até quando? E as pessoas contam suas histórias de vida. E a gente faz isso para acolher mesmo.

Não passou pela minha cabeça chamar outro professor naquele momento. E mesmo eu tentando falar com ele a respeito da necessidade da gente usar a secretaria, ele vai e tenta ligar do telefone institucional e eu achei que isso era demais, achei que isso era muito e achei que a autoridade tinha que falar mais alto nesse momento, entendeu? E falei para o aluno: "Você não vai ligar"! E ele continuou insistindo em ligar, parece que nem tinha ouvido. Repeti mais de três vezes e ele não escutava mais. Aí eu tirei do fio do telefone e falei: "Você não vai ligar!"

Necessito contar muito essa história porque só contando muito mesmo eu consigo esquecer essa história e ...

E peguei o fio e tirei do aparelho: Você não vai ligar! E o aluno pegou e ligou o fio no aparelho e ligou, fez a ligação!

Aí eu dou uma respirada, dei uma centrada, sentei na cadeira da direção e escrevo um expresso (e-mail) e por isso dá para saber a hora exata da tragédia. Mandeí um e-mail para o parque da Fonte Grande agendando uma aula de campo, pedindo para a menina registrar nossa aula de campo lá. Nisso ele conseguiu ligar. Aí quando mandei o e-mail faço assim, como se tirasse o fio do aparelho, mas ele continua e ainda fala com a pessoa que está conversando - que depois, soubemos, era a pedagoga da escola e isso é um dado importante - e ele não me deu nenhum dado para sacar que era a pedagoga. Aí ele fala: "O diretor está tentando desligar o telefone". Eu, achando que ainda era outra pessoa. Bem, aí eu levanto e levanto e vou tirar o telefone dele efetivamente.

No momento que vou tirar o telefone dele, ele pega o aparelho e joga em cima de mim que ficou todo quebrado e vai ficar na memória e no museu da Educação de Jovens e Adultos. Aí, nesse momento, ele vai tentar ligar o fio do telefone no aparelho do fax e, aí, eu já estou em transe. Aí eu pego o fax e jogo no chão e quebro o fax e começo a chutar o fax. Sim eu! E chuto o fax. Então? Esses são meus pecados da minha semana... E começo a chutar o fax e gritar: "Você não vai ligar!" E um chute, "você não vai ligar!" Outro chute. Até que ele veio para cima de mim. E, nisso que vem pra cima, eu seguro e seguro pelas mãos e encosto na parede.

Nesse momento chamo à professora que estava na sala ao lado e peço para chamar outro professor. Ele entrou e ajudou a separar, para que não avançássemos às vias de fato".

Na roda somente o silêncio habitava, silêncio de reflexão, de escuta que somente foi interrompido quando o diretor nos voltou a perguntar:

"Qual é a primeira marca da violência que a gente naturalizou? Quando a gente analisou juntos com o colega, depois o fato?"

Os professores, alunos, pesquisadores e gestores que participávamos da escuta, atordoados, não conseguíamos pensar nas respostas a essas questões colocadas. Nesse momento, novamente, o diretor respondeu:

"Foi quando o professor me falou que tinha sido em legítima defesa. Mas não é! Na perspectiva policial podemos ver dessa maneira, mas no âmbito

educativo não. Aqui é uma escola! Nós não estamos na polícia e, olha, quando alguém vem prá cima da gente, a primeira associação é de violência, mas não!”

Nesse momento, o diretor necessitava fazer uma demonstração teatral para que pudéssemos visualizar o gesto de violência. Quando o aluno avançou para bater no diretor, este conseguiu pegar as mãos do aluno e, com força, o levou até a parede e aí, encostado, na contenção, diretor e aluno ficaram por alguns momentos.

Depois da teatralização da contenção, o diretor perguntou aos professores:

“Então, tá vendo a marca de violência?” E, mostrado a força aplicada na mão do outro, ele afirmou: “isto é marca de violência!”

“Nesse momento entra na sala o professor que nos separa, como se fosse juiz de UFC e nos afasta da possibilidade de alguém bater no outro. Pediu calma e me retirou da sala. Ainda bem! Porque eu já tinha perdido o controle, eu poderia ter partido para uma ação mais diretiva mesmo, ter batido e agredido o aluno mesmo.

Ainda bem que o professor chegou !!!

Essa é uma primeira marca importante da gente superar.

E o pior não é isso, o que me irritou em minha ação foi que, depois de estar sentado, reparei que o outro professor, que estava na secretaria, saiu da sala com medo do aluno.

Bom, nisso tudo tentamos falar com a responsável pelo aluno, com a mãe pelo menos umas sete vezes, logo depois ela respondeu a um telefonema do aluno e foi que pude convidá-la a vir até a sede da escola para conversar porque tinha acontecido uma agressão física do diretor a seu filho e era uma questão muito séria que tínhamos que conversar. “A senhora tem que vir aqui para resolver”.

Aí ela veio e nisso a gente fez uma reunião no final, onde estavam presentes três (3) professores que atuavam na sede da escola naquele dia, a mãe do aluno, o aluno e a professora de Atendimento Educacional Especializado. E

na reunião tentamos fazer uma reconstrução da história, buscando identificar onde cada um tinha errado, não agindo corretamente, né? E a partir daí, só os colegas podem dizer o que ficou de aprendizagem.

Para mim, de fato, a gente sempre escolhe e tenho me falado isso para mim o tempo inteiro, eu podia ter feito a escolha de ter saído e ter deixado ligar. A escolha não podia ser uma escolha pelo confronto físico. Outra, a gente perde a cabeça, né? A gente é capaz de perder a cabeça mesmo!

Mas o episódio do telefone me dá a marca da autoridade, quando falo assim, aqui é demais, não é? Aqui é um basta, aqui é um ponto, aqui nesse ponto você não pode mais, já foi demais. O que é ir demais no espaço público? E quem guarda esse espaço? É uma instância hierárquica que guarda esse espaço? É a consciência coletiva que guarda esse espaço? A gente pode construir instâncias coletivas para guardar esse espaço ou sempre vamos precisar dessa hierarquia que nos diga basta? Sempre tem que ter o poder disciplinar que nos diga você não vai fazer porque aqui tem um controle, porque aqui tem uma câmera, um coordenador, um guarda, porque tem a polícia ou porque tem a direção da escola ou porque tem um delegado, entende?

A gente precisa sair desse lugar e não é fácil! Confesso para vocês [com voz tremula e embargado pela emoção] que não foi uma experiência legal, confesso que tive vontade de ir e nunca mais voltar aqui Meus colegas da equipe gestora, os professores que estavam aqui nesse dia, imaginam se vocês não estivessem aqui! Imagina, não dava para voltar ... imagina, pega teu diploma, rasga e joga fora, né?

O que você fez? Onde você chegou?"

Professora 1:

"Mas diretor, colegas, ele só está contando a parte ruim da história, ele não está contando a parte bonita. Eu recebi um tapa de luva, eu tenho 25 anos de magistério e eu nunca tinha visto uma coisa tão linda, eu até contei para meu marido.

Quando você foi falar com a mãe, você não falou como diretor, falou como ser humano sensível e de que estava humildemente pedindo desculpas e, nessa tarde, fiquei três horas naquela secretaria e, realmente, foram as três melhores horas que tive na PMV... [já chorando] o diretor se colocou de

forma tão humilde perante a mãe, tão ser humano, de pedir desculpas, de que o erro foi dele, de fazer no final o aluno, mesmo depois de uma crise, voltar ao normal e falar "não diretor, o erro foi meu, foi eu que errei com você, foi eu que causei esse problema"... Isso foi extremamente importante para mim, para minha vida acadêmica, para minha vida social.

A forma como foi retratado, a forma como o diretor falou, que agora nós temos que ressarcir o prejuízo. O aluno, em momento nenhum disse, eu não quero ou não vou fazer isso. Ele falou com prazer que ia fazer isso, que ia fazer o que o diretor tinha proposto e foi muito bonito porque a conversa foi boa e os colegas estão aqui e viram isso, foi uma conversa humana, não foi uma conversa punitiva, eles foram se desculpando, eu me desculpo, você se desculpa.

Então foi muito bonito e a parte bonita da história ele não ia contar que é exatamente na hora que ele chama a mãe para conversar e quando nos colocamos para ajudar e foi muito bonito mesmo, a gente não vê diretor fazer isso por aluno nenhum, desculpa diretor, desculpem meus colegas, não é puxa saco não, mas estou há 12 anos na prefeitura e a gente não vê gestor agir assim não.

O problema foi solucionado no amor e vejo que educação sem amor ela não existe, sem a afetividade não existe".

Professor 2:

"Acho que se ficar pensando assim na dualidade, em certo e errado, isso não ajuda muito, pensar dessa forma, do certo e do errado. Acho que vêm coisas ruins e coisas boas. Acho que aquilo foi necessário um momento e acho que o aluno agora vai pensar mil vezes antes de fazer alguma coisa, então acho que serviu para alguma coisa boa".

Professor 3:

"Só acho que você se preocupa muito e acho que ele tocou em um ponto essencial para você que é o lance de mexer com teu trabalho. Sei o que significa a gestão desta instituição para você, digo que ele invadiu seu espaço de trabalho e não me surpreenderia que você enchesse de porrada

porque você é humano, como qualquer um de nós, acredito que faz bem para você falar do evento porque você fica mais leve.

Eu fiquei pensando que se fosse comigo e se chamasse você, tal vez não seguraria porque eu vou até o fim, se ir até o fim naquele momento era bater, eu bateria e não teria ninguém para me conter. Com certeza absoluta, quando você mandou me chamar, era exatamente para fazer a contenção e se você teve uma escolha naquele dia, foi me mandar me chamar, porque você sabia que eu não deixaria fazer o que você queria fazer. E, honestamente, acho que você não tem que se culpar tanto, você é tão humano como qualquer um de nós, não queira trazer para nós isso como marca histórica, porque senão, você vai encontrar relações com tudo que você faz. Mas foi um dia muito interessante.

Vi na proposta feita ao aluno a mesma proposta que é feita aos alunos nas escolas técnicas que tem internato, você cometeu um erro, você não paga financeiramente, você paga com trabalho e isso foi algo muito bem pensado, então não se culpe, tá? Ele tocou algo onde não poderia ter tocado, que é no trabalho, trabalho desenvolvido por esta instituição”.

Professor 2:

“Outra coisa que falei com o colega é que bom que o aluno teve essa crise aqui, nesta escola e não em outra. Porque aqui ele tem um apoio e isso é muito bom”.

Pedagoga:

“Mas, essas crises já aconteceram em outras escolas, porque quando a gente liga para o SAMU, e eu liguei também e me identifiquei como presidenta do Conselho Municipal dos Direitos Humanos, eles têm todo um histórico de todas as vezes que tem ligado e eles falam que é fingimento, uma simulação e, na minha avaliação, o pouquinho que tenho acompanhado a vida do aluno e um pouquinho que conheço o diretor, acho que foi um momento de catarse dos dois.

Naquele dia o aluno me ligou, no mínimo, umas 20 vezes, do lado de lá fiquei me dizendo, quem foi o bendito que passou meu celular ao aluno. Eu estava lá no Polo Americano atendendo mães de alunos, primeiro atendi a professora

da Educação Especial, depois fui para a sala atender mães. Ele me ligando toda hora.

Algo aconteceu que em uma hora e meia ele não me ligou, deve ter sido na hora que foi para a sala do diretor a procurar o telefone, depois ele relata isso para mim.

O que acontece? A situação de vida hoje do aluno tem sido muito desafiante e então tem situações que eu estou tentando juntar ainda e não tem como eu dizer o que é, mas são situações muito sérias e que ele, minimamente tem confiado em mim. Ele, naquele momento, gasta todos os créditos do celular dele me ligando, todos os créditos! Depois me liga insistentemente a cobrar, duas vezes eu retorno e digo: "Fulano, não tem condição de ir aí, eu não tenho carro, não tem como pegar avião e estou no centro de Vitória, estou atendendo famílias, amanhã a gente conversa, tá bom?"

Quando ele liga do telefone da escola eu atendo porque achei que era da escola. Quando atendo ele fala: "venha aqui agora, eu preciso de você agora". Olha isso gente para quem está do outro lado! Expliquei ainda, "Fulano eu já te expliquei, eu não posso sair" e ele responde: "se você não vier eu vou dormir aqui, enquanto você não chegar eu não saio daqui, eu vou dormir aqui porque eu preciso falar com você." Aí eu perguntei, mas o que é que está acontecendo? Quando eu pergunto, o diretor vai e desliga.

Na minha reação naquele momento, o diretor ter desligado naquele momento, para ele foi uma agressão, entendeu? Naquele momento, ele não tinha uma relação de poder ou de estudante, ele queria minimamente me externalizar uma situação vivida na casa dele e ele queria contar para alguém em quem, minimamente, ele confiasse. É uma relação que a gente tem procurado estabelecer e, naquele momento aqui, ele não visualizou ninguém.

Então, quando o diretor interrompe, para ele, isso foi algo muito sério e daí não soube lidar com o sentimento e, provavelmente, ele não tinha tomado o medicamento. Provavelmente, juntando toda a questão de angústia, né, sofrimento que ele está passando e aí soma. As situações que o diretor também tem vivido. Dois processos de catarse.

Para a gente ter a reflexão do que é trabalhar em grupo e em dupla! Todos nós temos o direito de estourar e falei pro diretor, não teve erro, foram tentativas, agiu com o coração, e quem age com o coração não tem erro, são tentativas.

Então vamos, minimamente, pensar: se eu estou com a dupla, quando alguém estoura com algum estudante, qual é minha atuação? Será que por ser meu *brother*, minha colega, eu também minimizo e não atendo ao estudante ou eu vou e tiro o estudante e tento mediar? Ou seja, qual é o nosso papel na mediação de conflitos? Foi isso que nosso colega fez, e para a gente uma situação de muito aprendizado. Primeiro, a coragem de vocês dois de externalizar isso, tanto de um, quanto do outro e de assumir aquilo que para eles foi erro.

Vejam, o aluno depois, quando veio falar, não falou que o diretor pediu desculpas, ele nem fala nisso, ele fala que ele errou, ele veio trazer o dinheiro e disse que ele estava totalmente equivocado. Ele disse assim: "Olha pedagoga, vou trazer o dinheiro pra escola e vou comprar o telefone porque eu errei e errei muito".

Professor 4:

"Acho que isso que você fez diretor, fez bem para você, isso de fazer a reunião com quem estava na sede nesse dia, porque você pode tirar isso logo das costas também, mas eu não queria focar nisso não, e nem na questão do aluno ser da educação especial.

Essa é a turma que eu entrei com a professora Y e já tem umas duas semanas, né? E o que quero pegar para pensar é que em um dia que eu estava aqui, acho que uma quarta-feira, e eu até brinquei na reunião de segunda-feira quando cheguei falando que vou entrar pra sala de aula com balde com água e bucha para que os alunos limpem todas as mesas, porque está esse tal de desenhar na mesa que você não tem controle sobre isso. Até já brinquei em sala dizendo, pode riscar a vontade, na próxima aula vou trazer bucha e detergente para você limpar tudinho. E ficou muito marcado para mim, a atitude que pensei em tomar na hora, mas fiquei assim pensando, estou recém chegando, tô de passagem, sou professor provisório, até a chegada do definitivo (para este ano), você fica sem graça de fazer coisas que, aparentemente, um grupo de professores, a princípio, desaconselharia, por ser deseducativo e não aconselhável mesmo.

Mas eu fiquei muito tentado para colocar o aluno para limpar a sala um dia. Aí você fica pensando, é ou não é porque muitas vezes, no trato às juventudes, a gente, em prol de um discurso inclusivo, deixa a coisa rolar muito solta, cara é minha mediação aí? Porque tem a autoridade do

professor, sim! Então, a primeira coisa a se perguntar é, em que medida esse discurso da inclusão, muitas vezes nos faz deixar de tomar certas atitudes, sob o risco de sermos considerados não inclusivos? Ou, sei lá que coisa, mas eu fiquei muito receoso de tomar atitudes semelhantes a essa, cheguei até a dizer, por favor, Fulano saia, nada está funcionando com você, e olhar pro outro aluno e ver mais desafios e aí, como é que a gente atua com essa juventude?

Não quero colocar o foco na Educação Especial, mas no fato de muitas vezes a gente se eximir por, sei lá, reforçarmos posturas de inclusão e que, às vezes, a gente deixa rolar solto.

Professora 1:

Mas, o que quero deixar aqui é a forma, a maneira como você chega ao aluno, uma coisa é chegar como o Diretor chegou e outra é chegar dizendo: você que estava escrevendo cartinha, você que está desorganizando minha aula, sai! A outra forma é chegar e dizer: Fulano, o que está acontecendo com você? E conversar com o Fulano como ser humano que ele é, antes de ser seu aluno, antes de ser aluno da escola, antes de ser o cidadão de Vitória.

Conversar com ele como ser humano e isso foi feito porque eu vi ser feito. Eu estava fazendo a matrícula e aí não tinha como fazer a matrícula e falar para ele sair da sala do Diretor porque esse não era lugar dele ficar. Então não tinha como e tive que fazer a matrícula e esperar a senhora ir e aí chegar para o aluno e pedir para esperar lá fora. E foi, justamente quando eu o deixei sozinho que ele pegou o telefone da pedagoga na agenda, foi nessa hora, ele já tinha provado todo mundo, ele saiu, subiu, ficou lá em cima sozinho e eu fiquei preocupada com ele lá em cima. Chegou o Diretor, ele pediu para ele aguardar, mas, nada disso fez sentido para o aluno. Mas ele, o aluno, não falou, ele queria era falar com o diretor, que ele sairia da escola depois que falasse com o diretor. Foi a primeira coisa que ele fez quando o diretor chegou, então a gente vê a tentativa dele".

Aluna da escola-território:

Eu quero falar disso também, porque acho que em sala de aula tem que existir dois tipos de respeito, primeiro, do diretor ou do professor que estiver em sala de aula, e em segundo o do aluno, então, eu tenho que esperar meu limite. Em nossa sala de aula, tinha uma lá, que falava assim, vai

lá e pegar meu caderno, e falei assim para ela, Fulana, oh! Mais respeito, a nossa professora é professora a gente tem que se respeitar. E ela também era oh! - fazendo com o dedo círculos frente à cabeça, expressando a ideia de louca - e aí ela maneirava.

Agora, vou falar uma coisa que é séria, muito séria, já pensou que fosse um marginal que viesse aqui na escola para pegar um aqui? Porque o diretor não ia ter como adivinhar que era professora do outro lado da linha, como ia saber se é um menino descontrolado, né? Como ia saber? Se a mãe não pode cuidar dele, porque um professor, um diretor, porque alguém vai cuidar deste menino se não for ela ou alguém da família? E aí, se fosse marginal, quem ia saber? Vocês não sabem da vida dela lá fora, vocês sabem que eu sou Fulana, mas, minha vida lá fora, vocês não sabem. Aí, pegava o telefone da escola, armava uma para o diretor e aí? Se assaltasse tudo, assaltasse professor, alunos e aí? Eu acho que o diretor teve toda a paciência e ainda se arriscou demais e tem que ter mais cuidado e eu penso nisso porque isso é uma situação muito séria tanto para o diretor, tanto para professor. Porque tem a polícia, mas até esperar a polícia chegar para resolver, já matou, já roubou, porque a gente não está aqui para vigiar o outro. Todo mundo está aqui para dar aula, para isso e para o outro. Não tem maldade nenhuma. Mas, um aluno assim é problemático, então, tem que ligar para a mãe dele e conversar mesmo e eu registrava no boletim de ocorrência tudo o que aconteceu.

Professora 5: Você nos coloca a pensar na produção do silêncio no início da reunião, antes de falar do que aconteceu. E a questão do silêncio tem toda uma conformação histórica mesmo na sociedade brasileira, ainda mais depois da ditadura, nos conformamos numa cultura do silêncio, né. A outra questão, em relação ao relato que o Diretor traz, acho que temos que pensar na diferença de autoridade e autoritarismo. Porque, quando o professor, às vezes, chega a gritar é porque há toda uma situação e, ele exercer sua autoridade é fundamental porque ele vai fazer o pensamento desse fazer, vai aprender disso. E é isso, gostei muito de uma fala de um professor no dia do Fórum da EJA quando ele disse que ser professor hoje é ser artista porque vocês vão para onde vão, trabalham nas condições que trabalham e muitas vezes tem que criar em situações inusitadas e o tempo todo somos chamados a produzir uma outra coisa, que não estava posta e que, em alguns momentos, exige você fazer uma chamada de atenção.

Diretor: eu trouxe isso aqui para abrir caminhos e para que possamos trazer nossas questões para cá, vamos trazer para podermos conversar e discutir.

4.3 VAMOS CONVERSAR?

Neste dia, junto ao grupo de professores do turno vespertino iniciamos a formação com um convite para escutar, ver, sentir a poesia sobre o Profeta Gentileza, interpretada na voz de uma conhecida cantora brasileira. A roda estava silenciosa e havia um ar de expectativa e cansaço quando, as suaves notas da introdução da música, compuseram com nossos corpos, produzindo descontração.

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta [...]

Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de gentileza

Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é o circo
"Amor: palavra que liberta"
Já dizia o profeta

(MONTE, 2014)

Quem coordenava a formação esse dia perguntou se tínhamos gostado do vídeo, se sabíamos quem foi o Profeta Gentileza. O silêncio se manteve e um dos pais que participava, naquela tarde da formação, respondeu. Mas a questão voltou a ecoar no espaço da roda. A sala cheia, o silêncio imperava, nada mais. Até que um dos professores sugeriu que o vídeo voltasse a ser projetado para que, desta vez, pudessem acompanhar e sentir. Assim começou o diálogo. Participamos de conversas sobre a produção estética do clip musical

e a curiosidade em saber quem foi esse personagem. Alguém achou a informação acessando a internet no celular e, reconhecendo a vergonha que estava sentindo por navegar na internet no momento da formação, socializou com o grupo um breve relato da vida do Profeta Gentileza.

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta [...]
(Idem, 2014)

O coordenador da formação, inspirado nas frases acima, compartilhou reflexões e fatos históricos vividos no Brasil que, se não “apagaram tudo”, produziram esvaziamentos do coletivo por meio de práticas de controle.

Esta semana o Brasil lembrava os 50 anos da ditadura e esta Rede, este Estado não promoveu reflexões destes fatos. Aqui não! Entendo que foi a ditadura militar um dos momentos da nossa história que operou fortemente para cobrir com tinta nossa democracia. Por isso, se eu era guri, imagino a galera mais nova que está aqui sentada. Onde estávamos na época da ditadura? (COORDENADOR DA FORMAÇÃO).

Logo, tivemos o convite para acompanhar cenas do filme Lamarca (REZENDE, 1994) e buscar reconhecer ou identificar a cidade onde se tinha filmado o filme.

O(a) senhor(a) leitor(a) talvez não tenha andado de bicicleta mas, mesmo andando a pé, deve compartilhar a ideia que, quando se transita por um terreno de terra batida e esburacada, nossa ação é direcionada a diminuir a velocidade e prestar mais atenção nos possíveis buracos, pois ninguém pretende sair lesado dessa empreitada. Por isso, inspirar e expirar, inspirar atenção, expirar calma e, pedalada a pedalada fomos pensando e pedalando.

Uma pedalada: A partir da pergunta colocada e reconhecendo a cidade de Vitória no filme, os professores disseram que não lembravam, que pouco sabiam a respeito desse assunto.

Outra pedalada: um dos professores pergunta, quando foi que deixamos de acreditar no que a mídia dizia? E, para minha surpresa, o silêncio novamente compareceu.

Logo sinto necessidade de pôr mais força na pedalada. Sinto ventos fortes que me pedem mais força no pedalar!

Pedalada pesada: No silêncio da sala, olhamos para todos e cada um na roda. O que vemos? Professores navegando na internet em seus celulares. Quando uma voz solitária, lutando para recuperar a produção do pensamento nos coloca a pergunta: onde estávamos na época da ditadura?

Pedalada mais do que pesada: Onde Eu estava? A última cena do filme foi a projeção de uma cena de tortura, a mesma tortura vivida por meu pai. Foi como se atualizasse toda a dor da separação violenta, vivida nos 16 anos de ditadura. Não podia me calar. Estava me sentindo violentada novamente, frente a uma certa indiferença, de parte dos colegas de formação, em relação a esse momento da história. A emoção foi mais forte, minhas lágrimas me fizeram falar, não podia sair dali sem compartilhar minha tristeza. Diante disso (que chamo violência), tinha que falar (DIÁRIO DE CAMPO).

Pedalada mais leve:
Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de gentileza
(MONTE, 2014)

Opa! O vento passou:
A professora que coordena as pesquisas no NEJA/UFES, retomando a pergunta *onde estávamos na época da ditadura?* narra suas memórias da época em que, junto com seu companheiro, viveu dificuldades para realizar seu trabalho e a própria vida. Acontece que o marido dela inspirou o nome da escola e quando os professores dão conta de entender este reconhecimento, experimentam uma

força renovada e a roda de conversa se torna um espaço/lugar mais sensível, onde o livre acesso à memória afetiva deflagra relações de proximidade e confiança.

Antes de iniciar nossa explanação a respeito das implicações das práticas de cuidado nas conversações vividas, sentimos necessidade de visualizar o contexto em que o dispositivo “a gente é capaz de perder a cabeça” foi produzido. Nos relatos anteriores, pudemos visualizar uma disposição para fazer a vida de uma forma diferente. Vimos, no fato do diretor colocar sua própria prática no centro da roda para gerar reflexões e debates formativos, a concretização de uma aposta que se constituiu no diálogo, pois, como mencionado, este somente existe mediante a **disposição de voltar-se para o outro**. Vimos também que, a partir do momento em que na formação conversamos sobre nossas memórias e, a forma como o passado e a história irromperam e se atualizaram em nossas ações, criamos maior conectividade, produzindo um desejo coletivo, perceptível na duração, na prorrogação do tempo⁶⁶ do encontro, no querer ficar conversando, ou seja, ampliamos a confiança.

A confiança aqui sinalizada não foi dada, porém produzida à medida que nos permitíamos expressar nossos descontentamentos. E, à medida em que não havia um olhar controlador, punitivo e nem desqualificador das nossas próprias práticas, havia confiança para falar e compartilhar.

Nossa conversa tratou da escola pública na época da ditadura, das formas que fomos nos dando conta dos crimes cometidos pelos que apoiavam o sistema ditatorial. Aconteceram relatos acerca do surgimento do MOBRAL e da forma como estas práticas pedagógicas tinham impulsionado o pragmatismo e a flexibilidade da educação. Ainda, memórias vivas de filhas de militares que diziam como foram incorporando a lógica de que os militares tinham, de fato, libertado o Brasil do comunismo.

⁶⁶ Foram quatro (4) horas de diálogos nessa tarde.

[...] minha mãe era da ARENA, e eles estavam com a polícia, e sabia quando matavam alguém. Eu tinha que ouvir e ficar calada [...] minha mãe falava eu sou da ARENA e a gente não pode suportar isso. E olha que ela não era militar (PROFESSORA DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Falamos, em confiança, da maneira como fomos aprendendo a sentir medo e de como o silêncio foi se tornando uma constante nesses anos, a ponto de chegar a não saber a respeito da ditadura no Brasil e seus efeitos na produção da educação.

O silêncio existia e existia medo também. Em Goiabeiras existiam as patrulhas e às 19:00 hr nos colocavam pra dentro de casa. Não tinha liberdade nenhuma (Responsável de alunos matriculados na escola-território).

Vejo este momento muito importante e estou calada porque estou como uma esponja, estou absorvendo tudo, estou aprendendo muito. Eu não vivi esse contexto político, venho de uma família muito pobre e no meu ensino fundamental, médio e universitário, isso foi passado, mas eu tinha que lutar muito pela minha sobrevivência. Eu sou fruto dessa história, mas sem consciência!! (PEDAGOGA DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Vivemos práticas de aprendizagem que, mediante o relato e compartilhamento de memórias e experiências afetivas feitas no decorrer dos anos, propiciou o entendimento da conveniência das práticas de esquecimento, promovidas nos anos que se seguiram aos anos de chumbo. A formação operou no tempo vivido, produzindo aprendizagens, como vimos na fala da pedagoga, “eu sou fruto dessa história, mas sem consciência!”, afirmando que essa “consciência” estava sendo apreendida, “absorvida” na formação vivida. Ou seja, vivemos uma formação que operou e opera mediante a criação de conversações vivas que recuperam a vibração em nossos corpos, uma formação que recupera nosso pensamento e não nosso julgamento. Naquela tarde em que falamos de ditadura e o silenciamento vivido e, até hoje, presente em nossas práticas, entendemos que estávamos aprendendo a falar com o outro, a virar-se e produzir um conversar que não fosse punitivo, acusador e sim reconhecedor de diversos olhares que compareciam e compunham um quadro mais complexo desse momento nefasto da história brasileira. Isso foi digno, porque criou confiança para que os relatos emergissem na análise coletiva.

Quando andamos por terrenos esburacados, ou ao inaugurar trilhas, sentimos no corpo o movimento dos pneus que ecoa, em cada um dos nossos músculos, o movimento originado pelas depressões presentes no percurso. Nossos corpos vibram em relatos como o do diretor, que nos fazem levar esta experiência por mais tempo em nosso fazer a educação e nos mantém acordados frente ao inusitado. Quando pouco acostumados a transitar por terrenos assim desafiadores, depois que descemos da bicicleta, sentimos por dias a sensação de estranhamento, como a dor e a tremeadeira que ficam quando acabamos de fazer uma atividade física, depois de um longo período que um modo mais sedentário. Sim! O exercício de cuidar de si deixa a gente sentindo por dias o esforço do corpo para compor outras realidades. São como marcas que ficaram “no museu da Educação de Jovens e Adultos”, como disse o diretor.

Quando iniciamos nossa conversa e recuperamos os diálogos anteriores, pretendíamos mostrar o que Foucault (2006c) chamou de práticas orientadas por uma estética da existência onde, o homem, governando sua própria conduta, estabelece uma relação consigo e com o mundo, de forma a efetivar ações de cuidado que implicam na transformação de si e, nesse movimento, transformação do mundo.

Foucault em seu texto “*Governamentalidade*⁶⁷” (idem, 2006c), nos apresentou uma analítica do poder, dando espaço para a resistência, inerente à vida.

[...] a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visa ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de

⁶⁷ Traduzida do original *gouvernementalité*, esta palavra inexistente tanto nos principais dicionários de língua francesa quanto no vernáculo lusitano. Em português, esta palavra é ora traduzida por governabilidade, ora por governamentalidade, o que pode resultar em confusões conceituais e de entendimento. Alfredo da Veiga-Neto, em seu artigo “Coisas de Governo...”, faz a defesa do uso de governamentalidade porque para ele seria mais adequado ao conceito *gouvernementalité* cunhado por Foucault, que faz referência mais às questões governamentais ligadas ao surgimento do Estado Moderno.

Veiga-Neto (2002) conclama, também, juntamente com governamentalidade, a “ressurreição” da palavra *governo* em língua portuguesa com o intuito de “tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*” (p. 17).

certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. [...] a noção de governabilidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética (FOUCAULT, 2006c, p. 286. Grifos nossos).

Foucault (2006c) nos convida a ver o poder como governo de si e dos outros, numa perspectiva política, ou seja, como tentativa de governar o comportamento dos outros, por meio de um exercício permanente de governo de si, cuidado de si. No plano da experiência, nós, seres humanos e de relação, nos estabeleceríamos na vida, deixando-nos ser conduzidos (relações de poder), mas, também operaríamos conjuntamente nessa relação de poder, uma prática reflexiva que nos conduziria a perguntarmos a respeito da maneira pela qual nos conduzimos (questão ética), produzindo o saber.

Em finais dos anos setenta do século XX, Foucault iniciou uma série de investigações para conhecer as histórias das técnicas de governo praticadas pelo homem no decorrer do tempo. O autor pretendia saber como os homens tem governado suas próprias condutas, de forma a lhes permitirem ser livres? A obra *Hermenêutica do sujeito* nos orientou em nossa compreensão da genealogia da estética da existência, ou genealogia do sujeito ético na Grécia, estudado por Foucault. Mas, também, as obras *Governo de si e dos outros*, *A coragem da Verdade*, *História da sexualidade* e os cursos ministrados pelo autor, entre os anos de 1982 a 1984, foram centrais para a construção das análises que aqui se faz.

E porque queremos recuperar essa genealogia aqui? Porque vemos nas práticas, nos discursos/práticas vividos na escola-território, uma afirmação de um modo de viver que se faz e orienta no fazer a vida, processual, onde o exercício de poder se orienta pela arte de olhar para si, recuperando a correspondência entre o que se diz e o que se faz.

Foi isso o que acompanhamos no relato do dispositivo “Às vezes a gente chega a perder a cabeça!”, quando o diretor da escola se descreve frente ao grupo de colegas de trabalho que vivenciam cotidianos tão desafiadores como aquele relatado.

As formulações propostas por Foucault para o estudo das tecnologias de si ou governo de si, ou seja, das formas como nos governamos a nós mesmos, nosso pensamento e nossa conduta, podem contribuir para ampliar nosso olhar na compreensão de como nós temos nos constituído como sujeito? Como realizamos nossas lutas? Como combatemos? Ou seja, podem contribuir para compreender como nós temos nos constituído em sujeitos éticos (EIZIRIK, 2005).

Vivenciamos os desafios do trabalho no cotidiano da escola-território ao produzir uma educação dialógica viva que acompanhe os diversos modos de vida de seus educandos. Fizemos uma formação descontinuada, inventiva, conduzida por um fazer ético/político que fez o constante exercício que Foucault nos apresenta em sua estética da existência: estabelecer uma relação de cuidado consigo mesmo, uma atitude de cuidado, de proteção e de cultivo de suas próprias ações, de modo a operar ações e transformar o próprio fazer e, nesse intuito, transformar o outro.

As técnicas de si são as práticas pelas quais as pessoas, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, agem sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, condutas e formas de ser, de modo a transformar-se a si próprios e chegar a um certo ideal de felicidade, ou tornar-se sábio ou imortal, ou chegar à virtude (Idem, p. 121).

O relato-confissão do diretor mostra este exercício em que todos, naquela tarde, com maior ou menor intensidade, praticamos um fazer ético/político com o objetivo final de transformar-nos a nós mesmos. Lembremo-nos, por exemplo, que no final do relato o diretor usou palavra “*confesso*” para expressar sua vergonha de ter perdido a cabeça com o comportamento do aluno, a ponto de falar em rasgar seu diploma, dando a entender que este fazer o tinha desautorizado do seu fazer pedagógico e profissional.

Esta prática da confissão aparece entre os séculos IV e V de nossa época e Foucault (2006a) o caracteriza como um momento importante na história das práticas de cuidado de si, porque neste período o cristianismo introduziu técnicas importantes de cuidado de si, distanciando-se totalmente das práticas de cuidado inauguradas pelos gregos, na qual a ocupação de si mesmo estava intimamente ligada ao conhecimento de si.

Entre as mudanças que acontecem nessa passagem do tempo, destacamos o sentido das práticas de cuidado de si para um cristão, que estão orientadas a decifrar sua própria alma, esquadrihando seus desejos ocultos que podem afastá-lo da convivência com deus. O cuidado de si se transforma em uma hermenêutica de si, não mais da relação de si com seu fazer na relação com outro.

Ainda, destacamos a contemplação do divino na alma como outro cuidado que operou na fragmentação entre o fazer e o dizer, pois, entendia-se o divino anterior ao homem e, estando na alma do homem, este teria em sua alma a essência divina. Por isso, a importância na contemplação da alma afastada das práticas, sendo a meditação, anterior ao fazer.

Segundo Foucault (2006a), as técnicas de si, como as praticadas nos monastérios cristãos, buscavam mapear no próprio pensamento indícios que pudessem afastar da essência divina. Cuidar da alma era muito diferente de cuidar do corpo e do fazer. O sujeito, submetido a essa lógica, se via suspeitando de si com desconfiança, porque sabia que em sua alma existia um desejo do qual tinha vergonha. Poder-se-ia dizer que o cristão assumiu uma vida de drama em busca de sua purificação.

Neste horizonte de técnicas de cuidado e controle de si surge a confissão que tem como objetivo reconhecer-se como pecador, exibindo suas próprias feridas e erros cometidos, o indivíduo como débil por haver pecado. Assim, a confissão é uma hermenêutica de si, do pecador que se submete à humilhação acreditando que, no fim, encontrará o perdão e sua redenção. A lógica da confissão vinculava-se intimamente com a ideia de punição.

Era preciso fazer um criminoso confessar. Mesmo quando se tinham provas contra ele, buscava-se, apesar de tudo, obter uma confissão, como uma espécie de autenticação do crime pelo próprio criminoso [...] Desde que o castigo não é mais réplica de um crime, mas uma operação transformadora do criminoso, o discurso do criminoso, sua confissão, o trazer a público o que ele é, o que ele pensa, o que ele deseja, torna-se indispensável (FOUCAULT, 2006a, p. 239).

Nesse sentido, entendemos que apesar do diretor afirmar sua confissão ao final de sua narrativa, ela não foi a responsável pela operação transformadora

do “pecador” mas, foi a prática de diálogo realizada junto com o aluno e todos os responsáveis por ele no universo educacional: a mãe, funcionários e professores presentes nesse dia. Assim, não é a confissão aqui que marca o cuidado de si, mas, a prática de conversar que promoveu o cuidado de si de forma a operar uma mudança.

O fazer rompia com o saber, o real quebrava o racional e o corpo do diretor era empurrado à desistência, pela vergonha de ter errado, quando a coletivização o potencializa! Uma aposta na desindividualização e na despenalização do fazer.

Desse modo, a produção de um fazer ético/político aparece como aspecto central na formação dos profissionais da escola, porque este fazer permite falar e conversar a respeito das experiências, dos erros, das tentativas criadas e permitir-se transformar o erro em possibilidade de vida, conectando experiência a conhecimento, aprendendo a cuidar de si cuidando dos outros, da vida política, como praticado pelos Gregos. Trata-se de toda uma *epiméleia*⁶⁸ – toda uma ocupação, um trabalho sobre si.

Essa ocupação sobre si, no sentido de cultivar-se, foi o que Foucault (2006b) chamou de estética da existência. Acompanhamos este pensamento no diálogo de Alcibíades na obra *Hermenêutica do Sujeito*, primeira elaboração filosófica do cuidado de si. Alcibíades, jovem governante, aprende junto a Sócrates, que cuidar de si era princípio para a atuação na vida política, ou seja, não se podia governar aos demais se não podia governar a si mesmo. Dessa forma, na Grécia antiga, o conhecer-se a si mesmo significava que as coisas que as pessoas faziam tinham correspondência com um certo modo de vida, com um *ethos* filosófico, com uma atitude vital, onde o saber era fruto de uma correspondência entre o que se dizia e o que se fazia. Assim, ocupar-se de si, era ocupar-se com as relações que se estabeleciam com as coisas que eles faziam.

⁶⁸ *Epiméleia heautou* ou o conceito do cuidado de si é, para Foucault, rico e complexo e pode ser definido, basicamente, como o ocupar-se de si mesmo, preocupar-se consigo. Este cuidado passou a se constituir em um princípio fundamental característico na filosofia ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana (FOUCAULT, 2006b, p.10).

No relato do diretor acompanhamos a maneira como se tinha relacionado com o aluno, relação que terminou com uma expressão de violência de ambas as partes. Lembremos o que ele nos falava:

E peguei o fio e tirei do aparelho: Você não vai ligar! E o aluno pegou e ligou o fio no aparelho e ligou, fez a ligação!

Aí eu dou uma respirada, dei uma centrada, sentei na cadeira da direção e escrevo um expresso (e-mail) e por isso dá para saber a hora exata da tragédia. [...] Aí quando mandei o e-mail faço assim, como se tirasse o fio do aparelho, mas ele continua e, ainda fala com a pessoa que está conversando: “O diretor está tentando desligar o telefone”. Eu, levanto e levanto e vou tirar o telefone dele efetivamente.

No momento que vou tirar o telefone dele, ele pega o aparelho e joga em cima de mim que ficou todo quebrado [...] Aí, nesse momento, ele vai tentar ligar o fio do telefone no aparelho do fax e, aí, eu já estou em transe.

Aí eu pego o fax e jogo no chão e quebro o fax e começo a chutar o fax. Sim eu! E chuto o fax. Então? Esses são meus pecados da minha semana... E começo a chutar o fax e gritar: “Você não vai ligar!” E um chute, “você não vai ligar!” Outro chute. Até que ele veio para cima de mim. E, nisso que vem pra cima, eu seguro e seguro pelas mãos e encosto na parede (DIRETOR DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Nem um, nem o outro praticaram ações que resultaram no cuidado do outro ou numa vida mais bela (FOUCAULT, 1985). O que sucedeu foi um agenciamento favorecido pela escola-território.

Entendemos que o fato do diretor ter investido na composição com outras forças, coletivizando, produziu uma experiência estética bela – como disse a professora, *“foi muito bonito porque a conversa foi boa”* – à medida que, no falar de Maturana, se efetivou um compromisso de ambos, aluno e diretor, no cuidado de si e do mundo. Estética que, sensivelmente, é reconhecida pela professora 1, quando nos conta que, em seus 25 anos de magistério na educação, não tinha visto uma forma “tão humana” de tratar o outro.

[...] a parte bonita [...] eu recebi um tapa de luva, eu tenho 25 anos de magistério e eu nunca tinha visto uma coisa tão linda, eu até contei para meu marido (PROFESSORA 1).

Estética que deflagra desejo e disposição de investir em uma educação que desestabiliza a ponto de fazer perder a cabeça, mas que desloca para outras possibilidades, fazendo da criação permanente sua própria força e constituição.

Estou apaixonada pela EJA porque você vê mesmo a aprendizagem (PROFESSORA DA ESCOLA-TERRITÓRIO)!

Segundo Dias (2012), uma formação que opera pela criação de si e do mundo, experimentando o princípio ético/estético/político, realizará ações que afirmem a formação como processo que não se separa do modo de fazê-la. Um processo como produto de uma experiência compartilhada entre formadores e formandos. Assim, uma formação de criação e invenção, não entendida como metodologia, mas, sim, como produção permanente, será ética a medida que esteja aberta à possibilidade de fazer escolhas. Concomitantemente, será política se produzirmos uma formação que forje novos encontros que diferem e se movimentam daquilo que somos, produzindo uma estética diferente. Daí uma formação inventiva ser estética, porque afirma a constante possibilidade de ampliar a vida, a própria existência de forma livre e bela.

Dias (2012) escreve estas considerações a respeito da formação a partir dos estudos de Foucault e suas contribuições sobre poder e liberdade. Concordando com este autor, Dias (2012) entende a formação como um exercício de poder e de resistência, uma prática de governo de si, de condução dos outros, que se configura pela ação sobre ação, uma prática que somente se dá na vivência da liberdade.

O poder só se exerce sobre 'sujeitos livres', enquanto livre – entendendo por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder quando as determinações estão saturadas [...] mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 1995b, p. 243).

O exercício de poder implica sempre uma ação de sujeito livre, ativo, capaz de criar saídas, escapes alternativos às formas de existência instituídas. Portanto, poder e liberdade não estariam em uma relação de exclusão antagônica, nem hierárquica. A este respeito, Foucault (1995b) alerta que exercícios de poder e de resistência operam de forma conjunta e que estes se fabricam no plural, nos modos de invenção de si.

Os processos de resistência, podem se dar de forma local, vindo de onde menos se espera. Têm a potência de atravessar

instituições e organizações, interrogando seus modos de funcionamento ou ainda, fabricando outros sentidos. As resistências são aqui pensadas como linhas desobedientes que problematizam os princípios de ordenação e conservação da vida [...] afirmam a variação, a errância nos processos de produção social da existência (HECKERT, 2004, P. 41).

Entendemos que nossas práticas de formação realizadas na escola-território são afirmações de aprendizagens inventivas, efeito de um exercício permanente de resistência,

Uma formação inventiva [...] afirma um princípio ético-estético-político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos.

[...] formação é produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. (DIAS, 2012, p. 29. Grifos nossos).

E o que foi possível criar, que outras formas de habitar fomos inaugurando no processo deste fazer inventivo?

Para responder a esta indagação, necessitamos construir uma imagem mais complexa, um sistema, sem antagonismos, nem apriorismos, necessitamos compreender que se trata de eventos coemergentes, imanentes no trabalho de formação inventiva aqui compartilhado e que trata de uma forma de habitar, que se orientou pelo investimento do coletivo, onde se problematiza, se questiona, em detrimento do julgamento apressado a alguém ou fato ou de uma postura crítica que não constrói possibilidades. A criação aponta para um modo de conversar e de trocar a experiência, no sentido de colaborar e constituir outra realidade pautada por outros valores, onde o coletivizar tornou-se ação fundante de todo este processo. Ou seja, as contribuições das criações singulares, das resistências vividas na escola-território, nos afirmam que uma formação, com vistas à transformação dos valores afirmados pela cultura capitalística, deva orientar-se, fundamentalmente, por uma aposta na experimentação, desindividualização e coletivização permanente do fazer, ou seja, uma formação que se ocupa das coisas que fazemos e vivemos.

Ainda, cabe esclarecer que a coletivização aqui mencionada nada mais é do que as experimentações realizadas junto a colegas de formação e nos mostram uma prática que supera a redução, tão freqüente nos trabalhos acadêmicos, e que entendem o coletivo, ora como o social ou ao jogo de interações sociais⁶⁹. Aqui, seguindo a coerência com a aposta epistemológica assumida, entendemos que vivemos um coletivo que se definiu pelo co-engendramento, pela criação conjunta, buscando a superação de explicações individualizantes nos enfrentamentos dos desafios vividos no decorrer da produção da escola-território.

A prática de coletivizar vivida na escola-território ia além das dicotomias indivíduo e sociedade, porque se tratava de estabelecer conexões ou relações entre os diferentes, buscando criar linhas de fuga, afirmando uma lógica das relações ou “filosofia da relação”, como auspiciado por Veyne (1982), na qual os objetos são determinados e produzidos pela relação que estabelecemos com eles e vice-versa, não havendo uma relação de causa ou efeito entre estas instâncias.

[...] Todos nós temos o direito de estourar e falei pro diretor, não teve erro, foram tentativas, agiu com o coração; e quem age com o coração não tem erro, são tentativas.

Então vamos, minimamente, pensar: se eu estou com a dupla, quando alguém estoura com algum estudante, qual é minha atuação? Será que por ser meu *brother*, minha colega, eu também minimizo e não atendo ao estudante ou eu vou e tiro o estudante e tento mediar? Ou seja, qual é o nosso papel na mediação de conflitos? Foi isso que nosso colega fez, e para a gente uma situação de muito aprendizado! Primeiro, a coragem de vocês dois de externalizar isso, tanto de um, quanto do outro e de assumir aquilo que para eles foi erro (PEDAGOGA DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Coletivo, sob este aspecto, refere-se a uma rede, a uma composição de relações que operam pela heterogeneidade e multiplicidade, dando passagem à invenção. Deleuze e Parnet (1998) nos propõem a noção de agenciamento

⁶⁹ Destacamos que no decorrer da produção do pensamento moderno, houve uma fragmentação dos saberes ficando, o domínio do fenômeno coletivo, para a sociologia. Dessa forma, o estabelecimento de fronteiras entre os saberes, possibilitou diferenciar no âmbito das ciências humanas e sociais, a emergência de dois domínios específicos: a Psicologia e a Sociologia.

para compreender essa produção coletiva. Para eles, agenciar é estar no meio, no encontro de duas realidades, dois mundos.

Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela (ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005, p.303. Grifos nossos).

Somente habitando o meio, deixando as margens, podemos criar novos modos juntos com as pessoas, coisas e produções que se dão nesse relacionar-se. Trata-se de co-engendramento do seres que se pautam pela lógica da relação, onde, não havendo polarizações ou dicotomias, existem redes como efeitos de processos de composição e de associação sempre provisórias. Assim, falamos de redes coletivas, híbridas e mutantes, marcadas pela reciprocidade.

Daí assumirmos, nas linhas anteriores, este coletivizar imbrincado com as práticas de desindividualização e experimentação, porque, não é possível produzir uma prática coletiva ancorado somente em ideias prefixadas, sem o exercício de criação ou experimentação, pois, entendemos que é no plano relacional que emergem os termos.

Trata-se de um coletivo a ser apreendido a partir de dois planos distintos, porém, inseparáveis. Planos que se cruzam desfazendo as binariedades: o plano das formas e o plano das forças. O plano das formas é o plano de organização e desenvolvimento das formas, o plano do instituído e da Lei, e concerne às formas já constituídas –individuais e coletivas [...] O plano das forças é o plano de constituição/criação das formas – individuais e sociais. Também definido como Plano de imanência, plano do instituinte ou plano de relação (ESCÓSSIA, 2009, p.690).

Vemos que, na construção do coletivo, é fundamental a problematização que questiona as práticas, as verdades e os modos de viver que colocamos em funcionamento, dando passagem para, a partir destas problematizações, criar o que ainda não existe.

Na escola-território problematizam-se os papéis e os lugares de poder o tempo todo, ação que podemos acompanhar no dispositivo “A gente chega até perder a cabeça!” que deflagrou, em todos os que vivemos a formação,

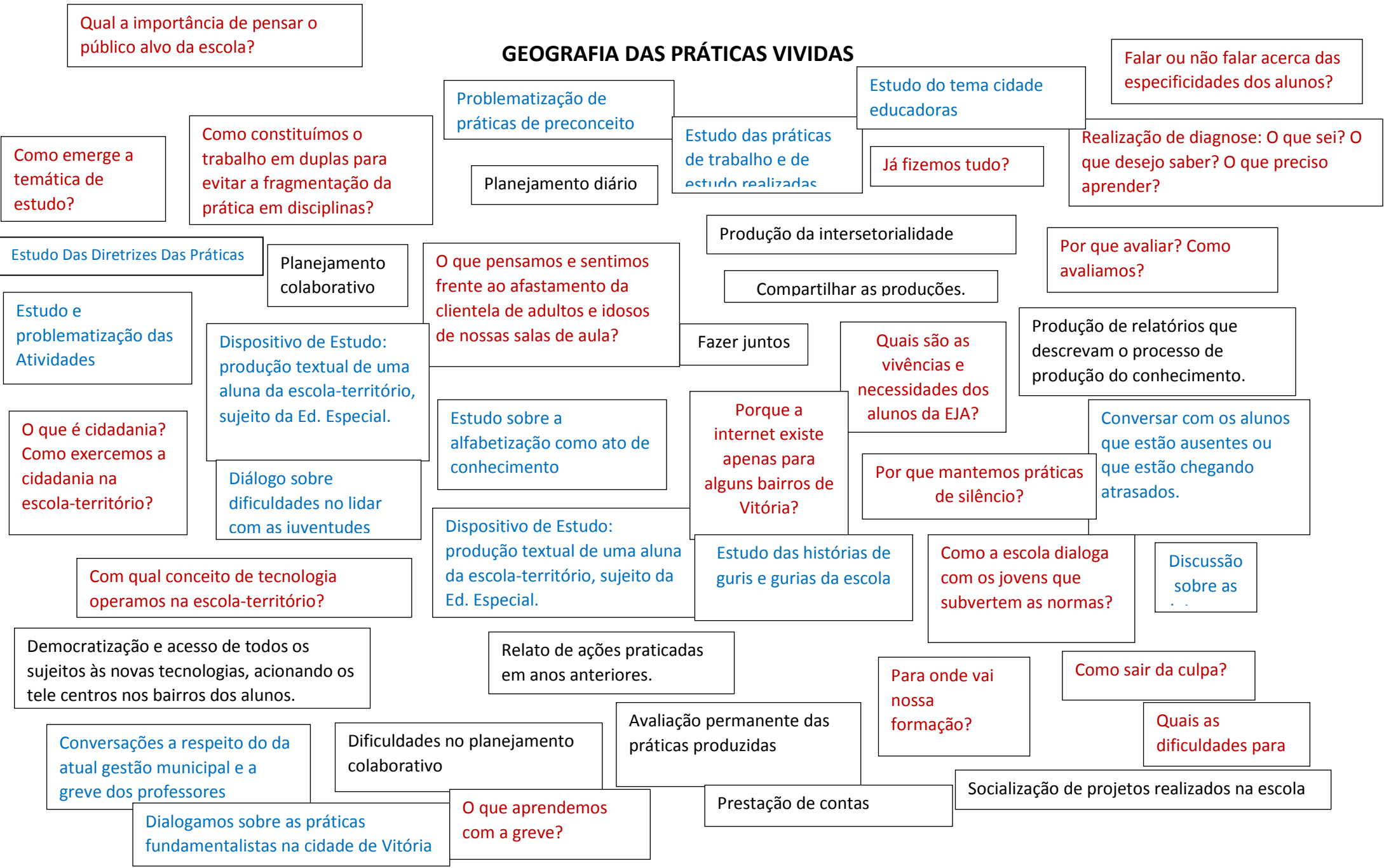
estranhamentos dos lugares e ações comumente reproduzidas pelas práticas escolares. Referimo-nos à inversão radical dos lugares de gestor ou diretor, de professor, de aluno e, também, de pesquisador.

Vivemos uma escola que afirma o constante questionamento do fazer que cria e inventa, conversando com todos os sujeitos que dele participam. Escola-território que favorece à desterritorialização, ao processo de estranhamento na forma de entender o mundo, possibilitando abertura para outros arranjos e possibilidades, re-territorializando novamente, movimento constante de proliferação, de multiplicidade, características do modelo de produção do rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995) e que se define por seu constante movimento e ampliação, pela sua estrutura móvel. O rizoma e o conhecimento rizomático elaboram-se simultaneamente numa multiplicidade de juízos, a partir de vários pontos, sob a influência de diferentes pontos de vista. Assim, rege-se pela heterogeneidade, onde não há um sujeito e objeto.

[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. E muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (1995a, p. 15).

Apresentamos a seguir uma geografia, fruto desta produção rizomática vivida na escola-território. Fizemos este mapa do percurso do pensamento escutando as conversas, estando no meio, na produção das relações.

GEOGRAFIA DAS PRÁTICAS VIVIDAS

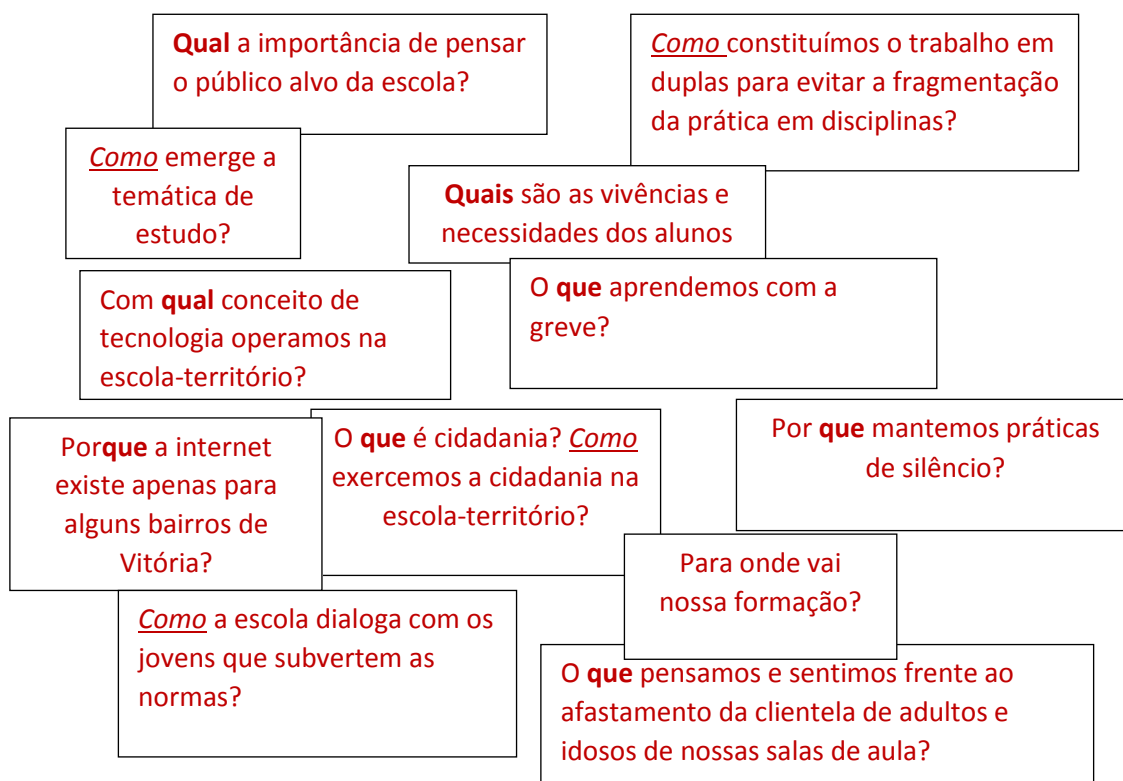


4.4 GEOGRAFIA DAS MULTIPLICIDADES E AGENCIAMENTOS. CONEXÕES CRIADAS NO DECORRER DAS FORMAÇÕES

Quando olhamos a composição apresentada, lembramo-nos de Foucault (2006a), quando colocava que ele fabricava instrumentos para fazer aparecer objetos de análise. E, ao fazer um olhar amplo, percebemos que as perguntas no mapa podiam fazer aparecer pistas para compreender a maneira como o conversar ou linguajar dispara a criação de outros possíveis.

Esclarecemos que nosso mapa apresentado foi construído seguindo os registros feitos no diário de campo. Seguindo a sequência da leitura desde a nossa chegada até os dias atuais, olhamos as perguntas que se faziam no percurso formativo, provocadoras do conversar, pois, se estes profissionais orientaram seu fazer pela arte de perguntar, podíamos compreender, então, suas produções, dando visibilidade ao que se cria.

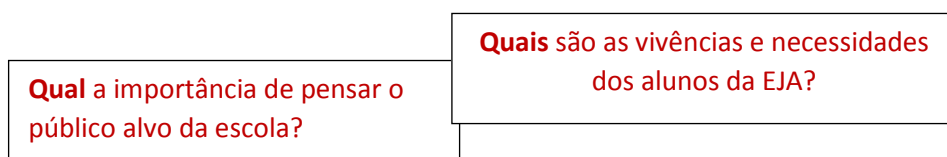
Tivemos a ideia de marcar as perguntas na cor vermelha, de forma a captar e visualizá-las no contexto. Assim elas emergiram como dispositivo de pensamento:



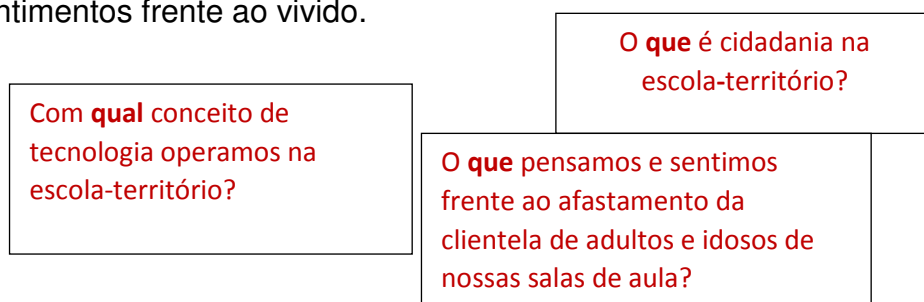
Estas perguntas, ainda, não correspondem a todas as questões que ativaram o conversar nas formações, nosso olhar foi para as perguntas que surgiam no trabalho coletivo formativo e que demandaram maior tempo/espço para o encontro. Assim, também, vimos que estas questões reuniam os sentidos dos demais questionamentos vividos. As perguntas, então, são dispositivos que pretendem nos levar a pensar nas práticas criadas.

A maioria das perguntas elencadas acima se refere a uma interrogação que pergunta **qual?** Ou **o que?** Estas questões, segundo o dicionário de português, servem para “determinar uma pessoa ou objeto entre vários” (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2014). São perguntas que demandam dar visibilidade a uma especificidade.

Essa linha pode contribuir para enxergar que nas práticas de conversa participadas demandamos e fomos demandados, na maior parte do tempo, pensar e identificar o público da EJA e suas necessidades e vivências:



Bem como, o que entendíamos por cidadania, por tecnologia, quais são nossos sentimentos frente ao vivido.



Ainda, podemos destacar perguntas que demandam identificação da especificidade da produção do nosso silêncio nas formações e o porquê a Internet, em espaços públicos, só existe em alguns bairros de nossa cidade.

Como podemos acompanhar, são perguntas que permitem se enxergar na produção, são questões que destacam a importância de fazer um trabalho sempre se perguntando acerca da especificidade do ato educativo. Nesta

escola-território esta pareceu ser uma força potente na construção do plano coletivo.

Também, quando olhamos para as demais questões presentes nessa geografia, identificamos outro grupo de perguntas que se pauta pela proposta do **como**. Ou seja, insistem e insurgem, no processo formativo, questões a respeito da maneira ou modo como produzimos o trabalho temático que realizamos em duplas de professores, ao modo como exercemos a cidadania e o diálogo com quem subverte as normas, seja professor, diretor, técnico, aluno ou responsável pelo aluno.

São questões de ordem ética, perguntas que nos permitem olhar para o próprio fazer, problematizando o fazer na ampliação do conhecimento a respeito da educação de jovens e adultos, do conhecimento que responda aos desafios colocados por uma educação assumidamente dialógica.

Linhares (2004) nos coloca que uma formação que se pauta pela produção de perguntas do próprio fazer enriquece-se no processo. Assim,

Tememos todo pensamento e ação sem críticas, porque sem cabedal para imaginar outros mundos, sempre capazes de asfixiar-nos numa escravidão ao que existe [...] entendemos que o mais enriquecedor de cada realidade são os sonhos e lutas éticas que carregamos como herança dos que nos precederam (idem, 2004, p. 70).

Uma formação que se pautar pela produção de reflexões de seu fazer em um diálogo permanente se aproximará ao que Linhares (1999) definiu, usando a metáfora da **escola balaia**, quando, tomando como referência um balão usado para guardar objetos e, em cujo trançado, circula oxigênio. A formação também se oxigenaria mediante a promoção de práticas problematizadoras de autoconstrução que resgatem o fazer singular que amplia a experiência e o aprender, produzindo história junto à própria história.

Mas ainda nos resta a última pergunta que, diferentemente às anteriores, nos colocam frente a outra contribuição, pois, já não se trata de identificar as práticas e cuidados feitos no ato de educar, nem de entender o como temos realizado o fazer, de forma a identificar as singularidades produzidas. Trata-se

de se perguntar numa constante ação de reflexão sobre: *para onde vai nossa formação?*

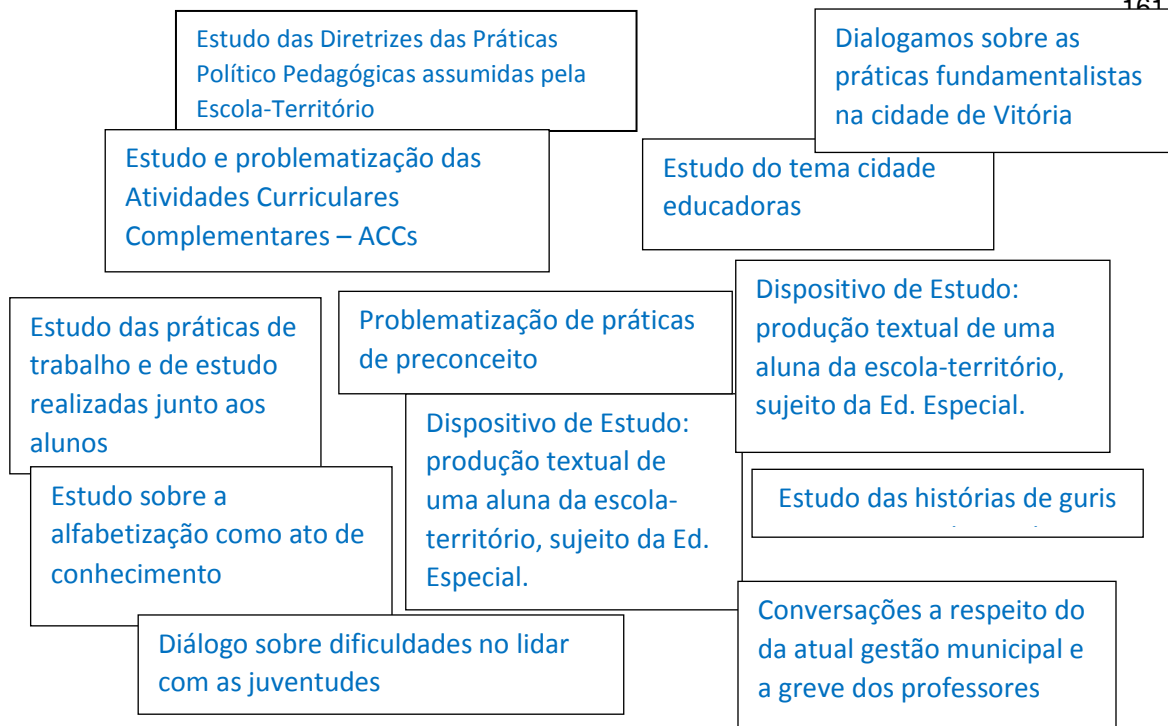
Pergunta que podemos responder a partir das outras temáticas presentes na geografia das conexões ou agenciamentos vividos, onde podemos encontrar outro grupo de ações realizadas nas formações, como:

- Produção da intersetorialidade;
- Compartilhar as produções;
- Planejamento diário e coordenação permanente das ações realizadas;
- Produção de relatórios que descrevam o processo de produção do conhecimento;
- Planejamento colaborativo onde se faz junto a coordenação das ações;
- Conversar a respeito das dificuldades no planejamento colaborativo;
- Relato de ações praticadas em anos anteriores;
- Socialização de projetos realizados na escola;
- Prestação de contas;
- Avaliação permanente das práticas produzidas.

Ou seja, a formação vai ao encontro da proposta de uma educação inventiva, como proposta por Dias (2012), que afirma seu caráter processual e móvel e que não é pensada fora do próprio aprender, pois ela é vista como oficina, como “lugar onde se exerce uma feitura e se pode verificar transformações” (idem, p. 35).

[...] formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver e trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica a outro [...] é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (idem, p. 36).

E, entendendo a formação vivida como inventiva, destacamos, ainda, as ações de estudo que em nossa geografia estão destacadas em cor azul e mostram outras pistas para entender esta produção tão singular.



Como pudemos acompanhar, as ações de estudo nas formações foram orientadas pelos próprios diálogos estabelecidos em torno das diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, das práticas de trabalho criadas e práticas de alfabetização e produção do conhecimento em torno das juventudes, dos sujeitos da educação especial e do próprio fazer.

A formação mostra-se profundamente conectada com a dramaticidade da vida apontando para o futuro, não como algo distante e praticamente inatingível, mas, como um processo histórico de construção no presente. Junto a Linhares (2010), acreditamos que o conhecimento científico articulado com o conhecimento fruto das experiências de vida, se torna indispensável para a construção dessa dimensão coletiva.

Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de interligar os saberes da escola com os saberes da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens (Idem, 2010, p. 10).

Nessa perspectiva, a articulação dos saberes, das experiências instituintes e das práticas inovadoras na formação são aspectos imanentes e potentes. A formação vivida afirmou-se como inventiva e ativa à medida que provocou **escolhas** frente à vida e à sociedade atual, como apostas inventivas e éticas,

sendo a força que nos preparou para a luta cotidiana e micropolítica de superar as mazelas e desigualdades que herdamos da história.

A aposta como atributo imanente de uma formação inventiva, corresponde a uma orientação política que publicita o que se faz, a tomada de posição ou de análise de implicação que se efetua, de forma a tensionar a rede de relações, saindo do lugar de espectador.

Com certeza absoluta, quando você mandou me chamar, era exatamente para fazer a contenção e, se você teve uma escolha naquele dia, foi me mandar me chamar, porque você saberia que eu não deixaria fazer o que você queria fazer (PROFESSOR 1).

Por esses argumentos, sustentamos que nossa prática formativa, operou na perspectiva ética, estética e política, pois, no exercício de conhecer o próprio trabalho educativo, os profissionais participantes destes encontros, coletivizando suas orientações políticas, problematizando o próprio fazer e os valores implícitos nesse fazer, experimentaram a construção de relações pautadas por uma estética que, ao problematizar, afirmou a postura de abertura ao mundo em que o dissenso possibilitou o conversar, prolongando nosso fazer no tempo.

Nas pedaladas dadas até agora por este platô, temos percorrido ciclovias e terrenos de chão batido que nos tem demandado maior atenção para não cair, para não desistir da empreitada. Mas, nesses percursos que experimentamos, eles não nos assustaram tanto como os ventos fortes que vivemos nesse transitar e viver da formação na escola-território. Segundo Telles (2014), os ventos frontais são os mais ameaçadores para quem viaja de bicicleta, muito embora sejam as rajadas laterais – como a vivida por nós nesta cartografia – as que mais se destacam em desequilibrar o ciclista. Segundo esta autora,

[...] pedalar contra o vento é fisicamente tão desgastante quanto pedalar numa longa e interminável subida. É ainda pior, pois é preciso pedalar duro mesmo nas descidas. Depois de muitas horas (ou dias) de esforço, pedalando sem quase sair do lugar, qualquer um pode ficar irritado (TELLES, 2004).

E, muito embora não tenhamos ficado irritados com as rajadas laterais vividas, sim sentimos o nosso coração bater muito mais forte frente à possibilidade de cair no chão, sem que tenhamos como reagir à tamanha força.

E quais foram essas rajadas que produziram em nossos corpos o temor em cair?

A partir de nossas vivências na formação entendemos que essas rajadas correspondem ao que sentimos quando nossa disposição para conversar se esvaia, ao ponto do silêncio comparecer em detrimento do linguajar. Maturana (2006) nos convoca a mais do que querer mudar, conversemos ou nos esforcemos em conversar porque para ele todos os fazeres humanos acontecem numa rede de conversações, daí sua importância radical no fazer deste pesquisador.

Por este motivo, quando vivemos e sentimos que o silêncio nas rodas de conversações, sentíamos que nossa atenção problematizadora tinha que ser ampliada, a ponto de captar e entender o que estava operando na produção deste silenciamento.

Ao retomar a narrativa do dispositivo “a gente chega até perder a cabeça!”, encontramos momentos que compõem nosso pensar a respeito desta não vontade de conversar. Entre estas, podemos destacar o fato de, naquela oportunidade, nossa formação tocar no assunto dos 50 anos da ditadura militar no Brasil e o convite feito pelo coordenador de formação para que recuperássemos em nossas práticas o que se atualizava da ditadura em nós.

Parecia que o tema não tinha feito conexão com nossas vidas e trabalhos, já que navegar nas redes sociais nesse momento atraía mais investimento do que a conversa demandava. Entendemos que essa temática ou a forma da condução da formação não estavam propiciando uma convivência que afirmasse o humano, pelo contrário, essas práticas eram negadoras do conversar, negavam o próprio humano.

A última cena do filme foi a projeção de uma cena de tortura, a mesma tortura vivida por meu pai. Foi como se atualizasse toda a dor da separação violenta, vivida nos 17 anos de ditadura. Não podia me calar. Estava me sentindo violentada novamente frente a uma certa indiferença em relação a esse momento da história de parte dos colegas de formação. A emoção foi mais forte, minhas lágrimas me fizeram falar, não podia sair dali sem compartilhar minha tristeza diante disso (que chamo violência), tinha que falar (DIÁRIO DE CAMPO).

A dor ou tristeza referenciados na citação do diário de campo aponta para o que Maturana (2004) nos coloca como sentimento vivido por ser negado na própria convivência, gerando a sensação de impotência e de desconfiança, aspectos que não contribuem para a produção da colaboração.

O silenciamento apareceu nas formações quando o modo de trabalho não conectava com a própria existência. A partir do momento em que recuperávamos nossas emoções e, no respeito, comunicávamos nossas insatisfações e impossibilidades, o movimento de alteridade se impunha e o conversar retomava seu fluir.

O mundo é uma escola
A vida é o circo.
"Amor: palavra que liberta"
Já dizia o profeta
(MONTE, 2014)

Com isso, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência tornou-se uma condição para o nosso linguajar na formação, assim, como o vivido nas oficinas dos artesãos no Renascimento onde, o fluir e o conviver entre os aprendizes e os mestres artesãos, não se prendia a manuais ou temas distantes do viver, mas sim, no fazer com, nas relações.

Encontramos, assim, nos diversos discursos/práticas outra rajada que nos tirava do fluir do linguajar e que se referia aos momentos em que, por cuidados com as próprias práticas, acabávamos por não coletivizar informações de nossa própria prática, da vida dos alunos que íamos conhecendo. A este respeito, lembremos agora do discurso/prática da pedagoga no dia da confissão do diretor:

Naquele dia o aluno me ligou, no mínimo, umas 20 vezes, [...].
Eu estava lá no Polo Americano atendendo mães de alunos [...]
Ele me ligando toda hora.

Algo aconteceu que em uma hora e meia ele não me ligou, deve ter sido na hora que foi para a sala do diretor a procurar o telefone, depois ele relata isso para mim.

A situação de vida hoje do aluno tem sido muito desafiante e então tem situações que eu estou tentando juntar ainda e não tem como eu dizer o que é, mas são situações muito sérias e que ele, minimamente tem confiado em mim (PEDAGOGA DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Nessa complexa operação de escolha a respeito do como conduzir-se nesse episódio, pudemos vislumbrar algumas linhas que nos ajudaram a identificar como o silenciamento de algumas informações puderam contribuir para que se estabelecesse esta vontade de não falar, então, também, de não perguntar, de não querer conversar.

Muito embora, nesta escola-território, as atribuições de diretor, pedagogos, professores e alunos coloquem todos como sujeitos ativos, práticas como as vividas no episódio da “confissão do diretor” mostram capturas em relações de saber e poder que paralisam a produção rizomática. A que nos referimos?

Especificamente à prática que, ao acolher o aluno em suas demandas, ao protegê-lo, fechamos a passagem para outras conexões e composições. Assim, quando operamos a partir de apriorismos – e aqui o apriorismo era a afirmação que o aluno tinha problemas familiares e que informações desta natureza, devem ser preservadas para proteger o próprio aluno, tende-se a perder de vista o contexto que possibilita a irrupção de eventos que fazem a história. Mas onde podemos ver esse apriorismo ao qual nos referimos na prática do dispositivo “a gente é capaz de perder a cabeça”? Na prática que segmenta as informações, no intuito de proteger a imagem do aluno, favorecendo a alguns dos profissionais da escola-território o domínio de determinadas informações dos alunos. No momento do enfrentamento do diretor, vimos que, por não ter conhecimento do contexto da vida do aluno, ele passou a culpá-lo, perdendo o horizonte do diálogo, deu passagem a práticas polarizadas que produziram o efeito contrário à vida, efeito de individualização, culpabilização e vitimização.

Mas, assim como na rajada de vento anterior, quando movidos pela emoção e desejo de conversar, foi possível transformar essa produção, que diminui a potência da vida, em uma prática dialógica que nos deslocou da individualização para uma prática de atenção da responsabilidade pelo que cada um fazia no compartilhar. Vivemos a despolarização do campo de forças à medida que cada um de nós olhava para si mesmo e para o que fazia ao cuidar, ao educar, ao pesquisar, sentindo liberdade na ação (MATURANA, 2004).

Os ventos fortes passaram, as rajadas se foram. Sabemos que outras virão, mas acreditamos que temos aprendido.

Chegou a hora de continuar, de ir.

A trilha sonora de Vecina nos continua acompanhando. Vamos?

Es hora de ordenar
al menos lo que queda de mis ideas
pá mi cabeza, en bicicleta.
creo que me estoy volviendo puro movimiento
suelto el pelo y voy dejando que me vuelva viento oh
va mi cabeza ah,
en bicicleta ah!

No importa que haga frio
No importa que granice o que vaya a llover
No importa nada,
no me moja el agua ah!

Creo que me estoy volviendo puro movimiento
Suelto el pelo y voy dejando que me vuelva viento oh!
No importa nada,
no me moja el agua.
Ah, ah, ah
Ah, ah, ah

Escucho tanto afuera
Hoy quiero perderme sola en mi interior
Soñado despierta,
una vida lenta.⁷⁰
(VECINA, 2014)

⁷⁰ É hora de ordenar, ao menos o que fica de minhas ideias, para minha cabeça, em bicicleta. Acredito que me estou convertendo em um movimento só, solto o cabelo e vou deixando que me converta em vento. Vai minha cabeça, em bicicleta. Não importa se faz frio, não importa que caia granizo ou que chova, não importa nada, não me molha a água. Escuto tanto fora, hoje quero me perder só em meu interior, sonhando desperta, uma vida lenta (VECINA, 2014. Tradução nossa).

5 PEDALANDO NO PLATÔ INCLUSÃO

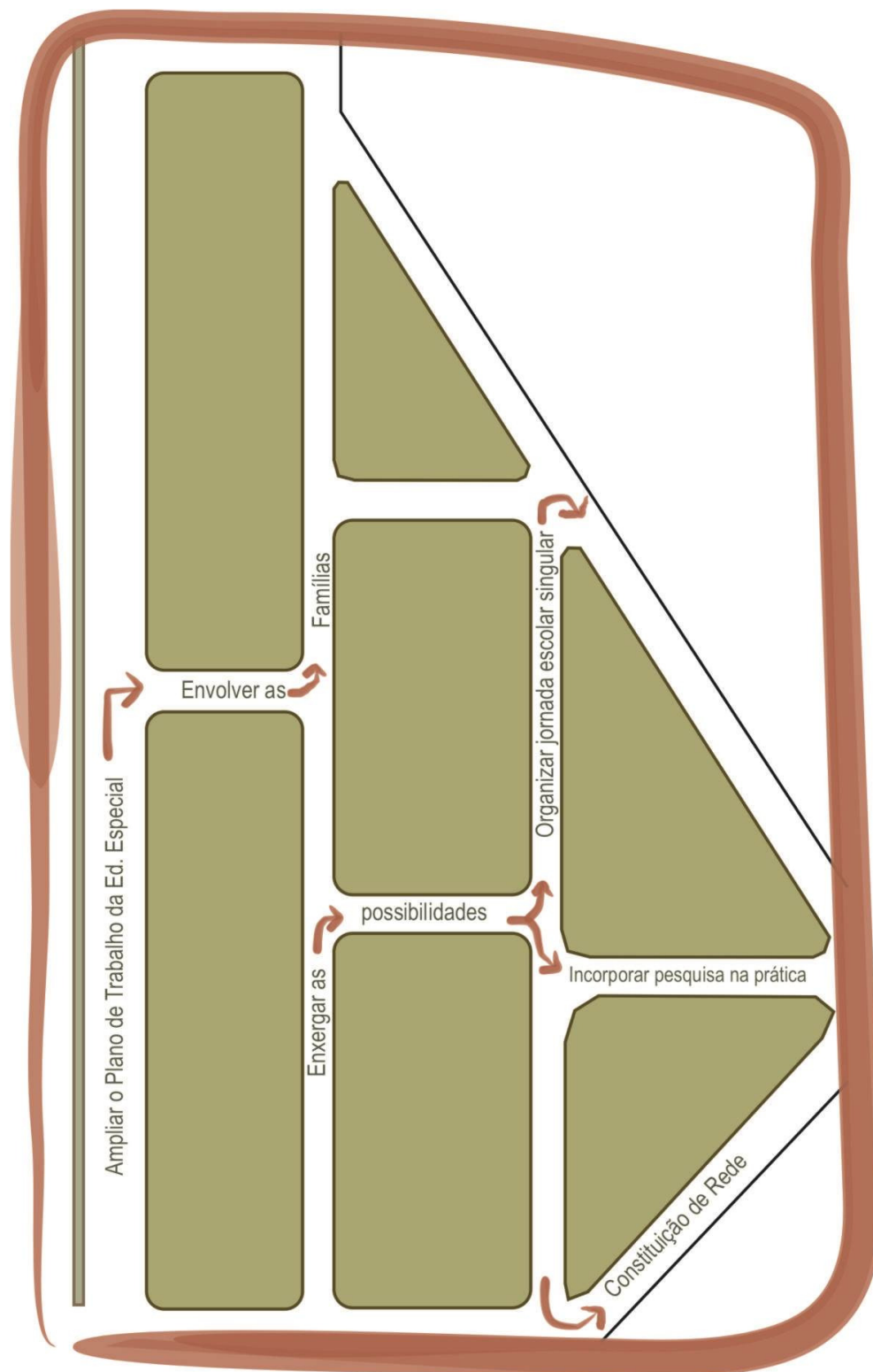


Diagrama 5: Trajetórias singulares criadas na escola-território.

Elas cresceram, tornaram-se jovens e adultos. Uma parte passou pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, outro grupo foi atendido pelas instituições totais. A maioria, mesmo com anos de escolarização, encontra-se ainda em processo inicial de alfabetização.

Elas cresceram!

Não são crianças grandes!

São jovens e adultos e trazem consigo as especificidades destes recortes geracionais.

Mas, e a escola?

Como as pessoas jovens e adultas com deficiência podem contribuir na construção de uma escola pública e popular? (CARVALHO, 2014, p. 125).

Na citação que escolhemos para iniciar nossa narrativa acerca das conversações em torno da Educação Inclusiva no exercício das modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, acompanhamos a pergunta **como as pessoas jovens e adultas com deficiência podem contribuir na construção de uma escola pública e popular?** E, nessa pergunta, o que chama nossa atenção é a potência que se auspícia quando dá a entender a Educação Especial como um dispositivo potente na produção de uma escola pública e popular na medida em que, trabalhando junto com a diversidade, valorizando as produções dos mais desfavorecidos pela história e a economia, possibilita a construção e promoção de uma educação equitativa (CURY, 2014).

A equidade, ação presente nas políticas públicas brasileiras destinadas à saúde, assistência e educação, convoca a contemplar a realidade específica, olhando para as diferenças, a pluralidade e as divergências que constituem a vida. Construir uma educação equitativa demanda criar ações e esforços diferentes, de acordo com o contexto vivido.

Uma escola equitativa reconhece a heterogeneidade e se produz a partir dela. Fazer uma escola equitativa demanda “aprender e a conviver democraticamente e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos inseparáveis ao permanente processo individual” (ESTEBAM, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, entendemos que existe uma potência produtiva no encontro das modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos pois, por

trabalhar com indivíduos que retornam à escola, apostam na construção de práticas pedagógicas heterogêneas que provoquem o aprendizado necessário para uma vida digna ou, como diz Estebam (2007), apresentam a possibilidade de ver a qualidade como produção plural e a diferença como potência na relação pedagógica.

Ainda, de frente para esta força de possíveis que se apresenta no encontro das modalidades, nos interessa dar visibilidade para os processos de resistência que são gestados na produção destas práticas de educação equitativa porque entendemos que elas, as resistências, são forças imanentes à vida, porque resistem produzindo.

E, recuperando nossa metáfora do equilíbrio que se produz no movimento ao andar de bicicleta, o platô que aqui iniciamos pretende visibilizar as intensidades vividas na produção de uma escola pública e popular, portanto, inclusiva, bem como aos inéditos inventados que contribuíram para a manutenção da equilibração da aprendizagem de professores e alunos da escola-território.

Assim como no platô anterior, transitamos e habitamos este platô por diferentes vias. Encontramos ciclovias, pistas já delimitadas, asfaltadas, sinalizadas e vistas por todos os que se movimentam pelo platô, pela região de intensidades contínuas. Estas ciclovias, no encontro das modalidades, referem-se às leis que permitem a produção de práticas inclusivas na educação e que nos forçam a pensar a partir do fazer e que, também, permitem a inclusão acontecer e fluir.

5.1 ELAS CRESCERAM! NÃO SÃO CRIANÇAS GRANDES!

O Censo Demográfico de 2010 mostra que a população brasileira está constituída por 190.755.700 de brasileiros e, destes, 15.750.969 de indivíduos são contemplados como pessoas com deficiências permanentes (visual, auditiva, motora, mental), ou seja, existe 8,25% de pessoas com deficiência no Brasil (IBGE, 2014).

Segundo esta mesma fonte, existe 13.660.168 de pessoas analfabetas com 15 ou mais anos de vida, sendo que, dentre essas pessoas, o número de indivíduos com deficiências corresponde a 4.645.145 não alfabetizados. Ou seja, quase um terço da população analfabeta e com deficiência brasileira é sujeito alvo da Educação Especial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (IBGE, 2014).

Gonçalves (2014, p. 38), em seu estudo estatístico, constata que, em relação ao nível instrucional da população brasileira, desde 1872 (ano do primeiro censo no país) até os dias atuais, *“a maioria [...] ainda se encontra no nível sem instrução e fundamental incompleto, o que representa um total de 44,9%”* da população.

Esta evidência chama nossa atenção para o grande desafio da produção de práticas em educação que, de fato, avancem na promoção da alfabetização para um grupo social que historicamente tem sido penalizado com uma educação desigual, inferior à de pessoas com maior poder aquisitivo e que, no neste período de economia neoliberal, continuam a ser vítimas de processos sociais, políticos, étnicos, sexuais e econômicos excludentes que, na história da Educação de Jovens e Adultos, têm sido encarados como sujeitos que tiveram negação de direitos, da liberdade.

Assim também, quando Gonçalves (2014) focaliza o nível instrucional da população brasileira com deficiência, nos surpreendemos quando vimos que 46% da população com deficiência mental e/ou intelectual se autodeclarou analfabeta, apresentando o maior índice de analfabetismo entre as demais deficiências (p. 42).

Apesar das conquistas sociais que promoveram a Educação Inclusiva nos anos noventa do século XX e dos avanços jurídicos voltados para o tema, sendo também contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9394 de 1996, verificamos que já se passaram quatorze anos de construção destas políticas inclusivas. Ainda pelos dados do censo de 2010, vemos que os desafios apontam para a garantia de um atendimento educacional voltado a esta parcela da população, de forma a superar o quadro acima.

Os desafios que Cury (2014) nos compartilhou em sua última conferência realizada em Vitória apontavam para as conquistas no âmbito jurídico e os desafios no âmbito cultural, pois, muito embora tenhamos avançado na criação de Leis que nos alertam da restrição a todas as formas de discriminação de origem étnica, genética, econômica, ainda nos deparamos com práticas discriminatórias que não reconhecem o outro como igual em direitos, convocando a todos e todas a articular a igualdade e a diferença mediatizando estas relações com a equidade, pois o modelo social da deficiência somente será superado quando concretizarmos um processo de inclusão não excludente.

Ferraro (2008) aponta que o direito à educação é apenas mais um entre todos os direitos sociais negados à parcela da população mais pobre, é apenas mais um da imensa dívida que o Estado brasileiro tem acumulado com o passar do tempo.

Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro que a educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamada educação. É a conjunção dessas duas condições – a educação entendida como serviço público e a não universalização desse serviço – que coloca o Estado no lugar de devedor e o cidadão no lugar de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola (Idem, 2008, p.275).

Nesse sentido, quando lembramos do público-alvo da escola-território que integra as modalidades da EJA e da Educação Especial, reconhecemos nele o público-alvo das políticas de reparação e afirmação de direitos, público-alvo que tem sofrido o efeito da negação de direitos, credores de escolarização.

Tratam-se de homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São pessoas em situação de rua, catadores de material reciclado, sujeitos sociais e culturais, pessoas com deficiência, transexuais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e pessoas da terceira idade, que apresentam histórico de migração das zonas rurais, vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e

escolarizado, e em geral trabalham em ocupações não-qualificadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 9).

Desde sua criação, a escola-território tem visto as matrículas do público-alvo da Educação Especial aumentar permanentemente. No início de suas atividades no ano de 2011, a escola-território recebeu cinco (5) estudantes com deficiências variadas (visual, física e intelectual). No ano de 2014, haviam dezoito (18) pessoas com deficiências variadas estudando na escola-território.

Os alunos, pensando e conhecendo as políticas públicas destinadas a pessoas com necessidades específicas⁷¹ na cidade educadora⁷² de Vitória, criaram uma ferramenta estética, poética e musical para apresentar o público-alvo da Educação Especial que estuda na escola-território⁷³:

O PULSO

O pulso ainda pulsa,
o pulso ainda pulsa....

Paralisia cerebral,
Autismo, anemia,
AVC, epilepsia,
Hiperatividade,
Retardo mental,
Deficiência auditiva....

O pulso ainda pulsa,
o pulso ainda pulsa....

Miotonia de Thomsen,
Síndrome de Dobowitz,
Bipolaridade,
Síndrome de Down,
Deficiências múltiplas,
Microcefalia,
Deficiência visual,

E o corpo ainda é pouco
E o corpo ainda é pouco
Retardo mental,
Anemia falciforme,
Esquizofrenia,
Deficiência intelectual,

⁷¹ Expressão que Cury (2014).

⁷² Tema gerador das práticas curriculares no ano de 2014.

⁷³ Escutar música no DVD, música nº 4 – O corpo ainda pulsa. Esta produção é uma adaptação da música O Pulso da banda Titãs.

Distúrbio mental,
Deficiência física,
Baixa visão,

O pulso ainda pulsa,
E o corpo ainda é pouco,
Ainda pulsa
Ainda é pouco,
Podemos ainda mais!!!

(ALUNOS DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

Devemos destacar que na escola-território, assim como na estatística nacional do último censo⁷⁴, onde a população com deficiência intelectual corresponde a mais da metade da população com deficiência no país, encontramos uma distribuição similar: dos dezoito (18) alunos com necessidades específicas da escola, no ano de 2014, dez (10) apresentavam laudos em que a deficiência intelectual é diagnosticada.

Ainda, lembramos da caracterização que Carvalho (2014) fez quando nos apresentou a chegada do público-alvo da Educação Especial na EJA:

Elas cresceram, tornaram-se jovens e adultos. Uma parte passou pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, outro grupo foi atendido pelas instituições totais. A maioria, mesmo com anos de escolarização, encontra-se ainda em processo inicial de alfabetização (p. 125).

E, assim como o pulso que pulsa e pulsa, o sujeito alvo da Educação Especial insiste, matricula-se na escola novamente, não desiste, nem com anos de escolarização, nem frente às dificuldades apresentadas pelas próprias necessidades específicas que possuem, insistem. Pulsam, pulsam. E a realidade, ainda é pouco!!

A permanência dos sujeitos que fracassam na escola expressa a possibilidade e o desejo de produção de outros resultados; expõe a insuficiência de uma escolarização pautada na homogeneidade de processos e resultados; revela que as classes populares produzem diariamente táticas para ocupar o espaço oculto sob o quase. Ficando na escola, os estudantes das classes populares nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação da qualidade desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola. (ESTEBAM, 2007, p. 14. Grifo nosso).

⁷⁴ A escola-território constitui-se em uma amostra coerente com a realidade nacional.

No retorno, na insistência dos alunos da Educação Especial na EJA, mostram sua afirmação ao desejo de produção de uma outra escola, de outros resultados, onde a aprendizagem seja uma realidade conquistada em um trabalho coletivo emancipatório.

Nesse horizonte, frente a esses desafios e adotando a prática pedagógica de Paulo Freire, a escola-território assume construir uma proposta curricular e uma prática pedagógica baseada nos direitos humanos, buscando “*como meta o desenvolvimento intelectual de todos e todas. [Para isso] a escola se propõe o dialogar sobre o combate à exclusão por meio de ações democráticas, inclusivas e Inter setoriais*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 13).

Em consonância com Arroyo (2006), reconhecem e entendem que os alunos, com deficiências ou não, demandam uma educação que estenda um olhar mais abrangente, assumindo a radicalidade do legítimo direito à educação para todos.

Vê-los jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência [...] Não se trata de secundarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens-adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas (Idem, 2006, p. 24. Grifo nosso).

Em busca de criação de experiências educativas singulares que não “secundarizem” a Educação de Jovens e Adultos, na escola território assumem os desafios propostos juridicamente para ampliar o direito à educação desta parcela da população e constituir um projeto coletivo que incorpore as experiências dos sujeitos aos quais ela se destina, se afirmando como escola pública e popular.

5.2 TRANSITANDO EM CICLOVIAS: AS CONTRIBUIÇÕES LEGAIS NA PRÁTICA SINGULAR DA ESCOLA TERRITÓRIO.

No Seminário de Atividades Curriculares Complementares⁷⁵, depois que uma turma onde está matriculado um jovem de 23 anos autista severo apresentou sua pesquisa, o diretor da escola perguntou aos alunos da turma: Como foi trabalhar este ano com a aluno M (aluno da Educação Especial)? E uma das alunas tomou o microfone e respondeu: “morria de medo dele mas, com o tempo, a professora e a turma trabalhou com ele e com o tempo aprendeu a pegar na mão da gente e agora vai para a quadra com a gente. Quando ele chegou só fazia assim com as mãos [movimento estereotipado], hoje sabe fazer alguma coisa, canta acompanhando o rádio, gosta de café e pede café e vai pegar porque sabe onde fica, adora comer bolo. Esse é um grande progresso porque antes não pegava nada com as mãos, não sabia de nada, só ficava gemendo. Hoje pega a mão da gente, tira o sapato, come sozinho bolo e café (ALUNA DA ESCOLA TERRITÓRIO).

Quando chegamos à escola-território no primeiro dia da pesquisa cartográfica, deparamo-nos com a apresentação das pesquisas feitas pelos alunos nas Atividades Curriculares Complementares e pudemos acompanhar o reconhecimento do trabalho feito por professores e alunos na promoção das potencialidades do aluno, sujeito-alvo da Educação Especial. Mas, qual foi o trabalho feito?

Bem, para responder faz-se necessário recuperar a orientação legal presente na política da Educação Especial no Brasil, que desde a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde se define a Educação Especial como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º. Grifos nossos).

⁷⁵ Estas atividades são realizadas como complementação da carga horária porque a jornada de estudos com alunos diária equivale a três horas, desse modo, as oito horas semanais dedicadas ao planejamento e formação dos professores são recuperadas mediante realização de atividades de pesquisa que complementam os conteúdos tratados em sala de aula.

A resposta para nossa questão acima, encontra-se na força e desafios que se apresentam ao potencializar os educandos da Educação Especial para incorporar saberes escolares que dignifiquem sua vida.

Para concretizar tamanha ação dignificante, o Governo Federal publicou em 2010 duas notas técnicas em que tratam: 1) das orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010a) e 2) da institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010b).

Levando em conta que nossa cartografia acompanha a formação de professores da escola comum de EJA e, considerando a inexistência na escola-território da sala de recursos multifuncional, nos deteremos na segunda nota técnica, para compreender o que se auspicia para tal serviço e a maneira como na escola-território se constroem possíveis, as ciclovias que permitem, entre outras coisas, o fluxo de produções singulares em educação inclusiva.

Nesse documento, quando trata da definição da Educação Especial, se esclarece o que compete à escola no que se refere à implantação da sala de recursos multifuncionais e à oferta de Atendimento Educacional Especializado. Seguindo essas orientações, confirmamos que a oferta do atendimento deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico, destacando que:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno (BRASIL, 2010).

Nesse movimento, compete à escola:

- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola (BRASIL, 2010).

Ainda, a Nota Técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010, destaca aspectos a serem contemplados no Projeto Político pedagógico da escola.

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular;
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
- d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL/MEC/SEESP, 2010)

Quando estudamos o Projeto Político Pedagógico da escola-território na sua processualidade e movimentos instituídos⁷⁶, vemos que nos últimos três anos de existência da escola, as explicações em torno à Educação Especial na EJA no Projeto Político Pedagógico, tem sido alvo de constantes mudanças e aprofundamentos, sendo um crescente de informações, produto das constantes reflexões, conversações em torno das práticas inclusivas implementadas no cotidiano escolar, confirmando a Educação Inclusiva como um meio de produção de uma escola pública e popular, não como um fim.

Podemos acompanhar, desde a versão de 2013 do Projeto Político Pedagógico da escola território, as seguintes questões emergentes da prática inclusiva da clientela da Educação Especial, que ampliavam e sinalizavam as questões que necessitavam conhecer para qualificar o trabalho pedagógico:

Qual a idade que o estudante com deficiência iniciou seus estudos na escola?

⁷⁶ Desde 2011 a escola, junto a seus profissionais, alunos e comunidade escolar em geral, estuda, analisa e amplia o PPP da escola para acompanhar as transformações que vão sendo produzidas, por este motivo entendemos este documento em sua processualidade de movimentos instituídos.

Quantos anos estudaram em cada série/ano?
 Em algum momento desistiu da escola? Por quê?
 O estudante trabalha? Em que? Possui algum benefício?
 Como planejar atividades para estudantes que se encontram no início do processo de alfabetização, mas tem escolaridade(documentos) para estudar no 2º segmento?
 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 39-40)

Essas questões mostram os desafios que inicialmente se colocam frente à Educação Inclusiva na EJA. Ainda, alertam para a necessidade de criar estratégias de trabalho de alfabetização para uma clientela que, documentalmente, já deveria se encontrar alfabetizada.

Ainda, por ser uma escola regular de EJA diurno, o aumento das matrículas de alunos, público alvo da Educação Especial, se justifica porque familiares e responsáveis, ao tomarem conhecimento da atual legislação que protege os direitos de seus parentes com deficiências, buscam assegurar a escolarização na escola regular e procuram sua matrícula nas turmas regulares de jovens e adultos, evitando o ensino junto a crianças pequenas.

Nesse sentido, o atendimento da EJA no diurno tem sido uma oportunidade para essas pessoas serem alfabetizadas e retornarem sua trajetória escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 39-40).

A partir destas evidências documentais podemos afirmar que na escola-território as ações criadas na dinâmica do trabalho estão em consonância com o previsto, pois os alunos, público-alvo da Educação Especial, recebem os serviços educacionais especiais para de fato, apoiar, complementar e colaborar na produção de conhecimentos escolares que lhes permitam a condução pela vida de forma digna, sendo um dos principais conhecimentos reivindicados a tão sonhada alfabetização.

Inspirada nas contribuições de Meirieu (2005) que afirma que a escola é uma instituição aberta a todos, que não descarta os indivíduos, a escola território afirma em seu Projeto Político Pedagógico que

[...] abrir uma escola para todas(os) não é uma escolha entre outras, é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma

escola [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 39-40).

Para responder às demandas legais, se contempla e oferece Atendimento Educacional Especializado à clientela da Educação Especial junto à sala comum, flexibiliza a organização desse atendimento, faz os registros desta população no Censo Escolar, cria e propõe atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade (ANEXO 5), articula a interface entre professores da Educação Especial e demais professores das classes comuns, realiza o plano de Atendimento Educacional Especializado e conta com espaço físico em condições de acessibilidade.

Ainda, neste transitar pelo platô de inclusão pelas ciclovias das leis e documentos da escola, apontamos outra prática potente existente, a saber: a distinção entre professor capacitado e especializado.

O art. 18º, 1º parágrafo da segunda nota técnica do Ministério da Educação, mostra a função dos professores capacitados:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

Já o parágrafo 2º, explicita a função dos professores especializados:

§ 2º São considerados *professores especializados em Educação Especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar

em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Respondendo a estas demandas legais a escola-território trabalha no seu Projeto Político Pedagógico estas orientações e, a partir das práticas vividas no cotidiano inclusivo nestes três anos de existência, propõe as seguintes ações inclusivas para o professor da sala comum ou professor regente:

- Buscar levantar o que a(o) estudante conhece sobre os conteúdos propostos (diagnose);
- Planejar atividades diferenciadas respeitando o nível e as potencialidades de cada um;
- Considerar os erros como “pistas” que demonstram como a(o) estudante está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos adquiridos, admitindo uma melhor compreensão destes.
- Repensar os tempos/espacos para as atividades planejadas e realizadas;
- Articular a temática com os objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação com as necessidades de cada estudante com deficiência, dialogando com a juventude, com a adultez e com a pessoa idosa;
- Empregar materiais que ativem e desenvolvam os sentidos: visual, auditivo, olfativo, tátil e gustativo dos estudantes (como o uso de objetos produtores de vibrações, ressonâncias, ritmos, pesos e temperaturas para desenvolver estes sistemas sensoriais);
- Trabalhar as diversas formas de comunicação como: movimentos corporais, expressões, posturas, respirações; e intervir pedagogicamente quando necessário;
- Mediar a quantidade de informação e a forma como é transmitida ao estudante, uma vez que muita informação e mal estruturada podem ser motivo de confusão e mesmo de desmotivação;
- Ter formas de comunicação que permita ao estudante “chamar a atenção”, “pedir ajuda”, “recusar” e “contribuir na aula”;
- Realizar atividades que promovam e desenvolvam a consciência do próprio corpo, a lateralidade, coordenação geral, o equilíbrio, organização do esquema corporal e organização espacial.
- Motivar a(o) estudante para a aprendizagem, articulando as diversas áreas do conhecimento;
- Realizar o atendimento individualizado nas produções escritas e de leituras, intervindo e dando as devolutivas necessárias aos estudantes;
- Envolver a(o) estudante como protagonista nos debates;
- Desenvolver proximidade afetiva com cada estudante;
- Manter diálogo com os(as) responsáveis, dialogando sobre a proposta pedagógica da escola, fazendo o exercício de

escuta sobre as expectativas com relação a escola e ao processo de alfabetização.

- Promover o contato com as(os) demais estudantes, promovendo o convívio, compartilhar experiências na sala de aula e em espaços de aprendizagem para além da sala de aula, tais como: visitar locais da comunidade, museus, teatros, cinemas e outros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2013, p. 18. Grifos nossos)

Como podemos observar, as ações auspiciadas para o professor capacitado na escola-território estão em consonância com as diretrizes nacionais e, ainda, avançam quando assumem a reflexão das relações sociais estabelecidas entre educadores e educandos, como acompanhamos nos grifos que destacamos. Trata-se de um movimento ininterrupto de reflexão das práticas e não de diretrizes absolutas e imutáveis.

No âmbito do professor especializado, seguindo a nota técnica, a escola-território destaca o que se espera desse professor que atua com o Atendimento Educacional Especializado:

- **Atuar**, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- **Atuar de forma colaborativa com o professor da turma para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo;**
- **Promover as condições** para a inclusão dos alunos em todas as atividades da escola
- **Orientar as famílias** para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- **Informar a comunidade** escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- **Participar do processo de identificação e tomada de decisões** acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- **Preparar material específico** para uso dos estudantes e orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos mesmos;
- **Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos** e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- **Articular, com gestores e professores**, para que o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino seja legitimado e executado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 39-40).

Quando observamos o que se espera para este professor a primeira percepção que se delineia é o destaque para o fazer do professor, sua atuação, sua prática que, acima de tudo, é colaborativa na constituição das condições de ensino, informações, tomada de decisões e articulação nas questões pertinentes ao aprendizado da clientela da Educação Especial.

Assim, também, em consonância também com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Educação Especial da escola-território, confirma o que no art. 3º deste documento se indica: “[...] A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

O art. 2º, desta resolução, expõe que:

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/CNE, 2009. Grifos nossos).

A Nota Técnica-SEESP/GAB/ nº 11/2010 expõe, ainda, as seguintes atribuições para o professor do atendimento educacional especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo (BRASIL/MEC/SEESP, 2010b. Grifos nossos).

Estas diretrizes em torno à elaboração ao Plano do AEE estão indicadas no PPP da escola-território e ainda contextualizadas e fundamentadas nos acúmulos da EJA nestes últimos anos.

Articular a temática com os objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação com as necessidades de cada estudante com deficiência, dialogando com a juventude, com a adultez e com a pessoa idosa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 32).

Confirmamos assim a existência de ciclovias, a existência de orientações em torno à elaboração deste plano do AEE que, na escola pesquisada, denomina-se como Plano de Trabalho Pedagógico de Acompanhamento da Educação Especial⁷⁷.

Desde as considerações legais sabemos que o Atendimento Educacional Especializado não é substitutivo ao ensino comum, tendo a função de **complementar e suplementar** o ensino comum, visando a eliminação de barreiras que dificultem o aprendizado do aluno, atuando em **colaboração** com os demais professores que atuam na realidade inclusiva. Assim, compete à escola:

e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;

f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (BRASIL/SEESP/GAB, 2010b. Grifos nossos).

Essa articulação entre estes dois professores, o capacitado e o especializado, é garantida na escola-território mediante a oferta de uma organização da jornada escolar que favorece o encontro, a conversação e reflexão coletiva das ações realizadas. Desse modo, de segunda a sexta feira, os docentes da escola contam com uma hora diária de planejamento na sala de aula onde atuam, de segunda a quinta-feira e as sextas-feiras são dedicadas à formação e estudo coletivo das demandas emergentes da prática pedagógica.

⁷⁷ Ver ANEXO 6.

Cabe destacar que a formação é entendida concomitantemente à militância junto ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos, dessa forma, professores, gestores e alunos também participam uma vez por mês desse encontro, colaborando com os demais profissionais que atuam na área nas discussões que ampliam o fazer da EJA.

Um dos aspectos mais desafiadores da nota técnica anteriormente citada, refere-se à articulação intersetorial com outras instituições e serviços públicos para atender os alunos.

g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL/SEESP/GAB, 2010b).

Entendemos este aspecto como desafiador quando reconhecemos em diversas pesquisas a necessidade de aprimoramento das práticas colaborativas intra e extra escola (DELEVATI, 2012; BORGES, 2014).

A escola-território surge em um contexto de gestão municipal – período de 2005 a 2012 – em que se orientavam as ações pelo princípio da gestão democrática. Assume

[...] o compartilhamento de responsabilidades entre as Secretarias envolvidas. Significa dizer, que a gestão da Escola [...] funciona em regime permanente de escuta, planejamento e execução de suas ações, compartilhando suas experiências com as Secretarias envolvidas. Experiências anteriores nos provocam a investir na ação intersetorial, por reconhecer a necessidade de romper o olhar fragmentado sobre os municípios. Porém, também não podemos desconsiderar as diferentes especificidades existentes na promoção de saúde, na efetivação dos direitos humanos, na formação de trabalhadoras(es) e na busca de geração de renda, no processo de escolarização, no debate e na ocupação do território e outros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2013, p. 6. Grifos nossos)

Encontramos nos diferentes documentos da escola explicações e relatos a respeito da constituição de uma rede intersetorial para responder aos desafios e complexidade que se encontram quando se assume trabalhar com as camadas populares que historicamente tem sido negada de seus direitos. Entre

estas informações destacamos as orientações em relação às parcerias que tem sido constituídas para responder às demandas das diferentes comunidades.

Embora a sede da Escola fique situada no Bairro Jardim da Penha, as salas de aulas funcionam em vários bairros da cidade. Temos turmas na Secretaria de Obras, na Secretaria Municipal de Serviços, na Universidade Federal do Espírito Santo, na Escola de Governo de Vitória, nos Centros de Convivência da Terceira Idade, em Igrejas, Centros de Referência de Assistência Social, em Associações de Catadores de Material Reciclado, no Centro de Referência de Assistência Social à População em Situação de Rua, Movimentos Comunitários e outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 6. Grifos nossos).

Ainda, existem as parcerias junto às casas lares em que estão vinculados alunos que estão em conflitos com a Lei; Com o Centro de Atenção Psicossocial destinado ao acolhimento e atenção dos usuários da saúde mental dependentes de substâncias psicoativas, localizado no bairro de São Pedro ao qual também estão vinculados os alunos moradores de rua e em conflito com a Lei.

Em uma reunião junto a estas diferentes instituições acima mencionadas a pedagoga compartilhou

Este projeto demanda que vocês vejam que esta escola não é depósito de sua clientela. Haverá várias demandas e ações para vocês em seus espaços [...] existem as atividades curriculares complementares que são atividades de pesquisa e é fundamental que exista acompanhamento em casa dessa produção, por exemplo (PEDAGOGA DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

No PPP do ano de 2012 se prevê para o professor que atua com o Atendimento Educacional Especializado na escola-território que este deve “*indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 40 Grifos nossos). Para o professor que atua na coordenação de formação da escola-território, espera-se que ele possa “*articular o trabalho da Unidade com as demais Secretarias e instituições parceiras, garantindo espaços de avaliação permanente das ações realizadas* (Idem, p. 41).

Nesse horizonte, confirmamos que a atuação do professor junto ao Atendimento Educacional Especializado vai além do trabalho nas salas de recursos multifuncionais:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL/MEC/SEESP, 2010b. Grifos nossos).

Configura-se assim como maior desafio para os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado a colaboração e estabelecimento de práticas que se afirmem no encontro, no diálogo, na composição coletiva de práticas educativas.

Em sua pesquisa de mestrado Borges (2014) conclui que a complementariedade implícita no fazer do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, destaca e coloca em evidência a articulação e colaboração entre os profissionais que participam da vida do aluno na escola e fora dela.

Na escola se assume e se faz o direito de aprender pela via da colaboração (PROFESSOR DA SALA COMUM DA ESCOLA TERRITÓRIO).

Baptista (2011) discutindo a especificidade da atuação do professor especializado destaca que, o central na proposta, é não perder de vista que se trata de um fazer para além dos espaços escolarizados pois, dando importância para uma ação plural, que supere a visão corretiva da intervenção pedagógica e colocando-se no movimento que esta prática demanda, o fazer do professor em colaboração, contribuirá para uma produção que enriquecerá as próprias relações e o próprio espaço escolar.

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e

modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011, p. 13. Grifos nossos).

Nesse sentido, nossas experiências junto às práticas dos profissionais da escola-território se mostraram como espaço-tempo privilegiados para acompanhar o que Baptista acima nos colocava.

O professor especializado tem como atribuição pensar junto ao professor e ao pedagogo ações para que o aluno tenha acesso à aprendizagem. Então, não é função do professor regente, não é do professor de AEE, não é do Pedagogo, é junto, é pensar ações juntos! Na educação especial a gente está engatinhando, são 500 anos de Brasil e quantos anos de inclusão? É ainda um bicho de sete cabeças para a gente, também para o especializado, né? Porque cada um é um, pode ter a mesma síndrome e ser diferente, vamos trabalhar com as especificidades, as potencialidades e as dificuldades deles, é dentro disso que vamos pensar juntos o que podemos fazer juntos. Porque o professor especializado não sabe tudo e ele não é obrigado a dar conta de tudo, tem que ter a hombridade de dizer que não sei e pensar no conjunto (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA TERRITÓRIO).

O encontro do professor especializado com a escola comum, com a escola-território, se mostra potente na medida em que convoca a todos e todas os envolvidos a uma produção de uma realidade colaborativa, então, uma realidade que sempre estará em produção, em movimento, nunca estará pronta, como a própria Educação Inclusiva.

Diante das análises compartilhadas até o momento, entendemos que a existência destas diretrizes permitem, à escola-território, resistir à homogeneização dos processos pedagógicos na medida em que oportuniza a emergência das heterogeneidades e assume trabalhar com a história dos sujeitos negados de direito, co-responsabilizando deste fazer, todos os envolvidos no processo pedagógico, inclusive e prioritariamente os próprio indivíduo. Trata-se de uma escola que resiste porque se nega a fazer do tempo/espço escolar um prolongamento da escolarização que regimenta corpos numa constante de comportamentos e ações estereotipados. Resiste

porque sistematiza e cria pistas para transitar e enfrentar os desafios de dar passagem à diferença e produzir com ela. Resiste quando assume em seus princípios e ações a construção de uma escola pública popular e inclusiva com todos os desafios que advêm dessa responsabilidade de fazer da inclusão um meio de produção de saberes.

O achado destas ciclovias permitiu que transitássemos por seus espaços/tempos de forma ágil, quase deslizando por entre ações inéditas e inventivas de inclusão. Mas, nenhuma cidade oferece exclusivas ciclovias o tempo todo. Elas são poucas e escassas. Na maior parte da experiência pelo platô, fomos instigados a pegar outras vias, assumindo fazer o trajeto. Como foi andar fora das ciclovias da inclusão?

5.3 FORA DAS CICLOVIAS ENCONTRAMOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS: RELATOS DAS DELÍCIAS VIVENCIADAS E DORES COMPARTILHADAS.

O vivido é mais [...] é a fonte das contradições que invadem a cotidianidade de tempos em tempos, nos momentos de criação [...]. Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo [...]. É na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível (MARTINS, 2000, p.63).

As narrativas que a seguir são compartilhadas, correspondem a apresentações feitas por professores da Educação Especial da escola-território em um dia de formação, dedicado exclusivamente para análise das práticas colaborativas na escola.

Em 2014, as diversas Secretarias Municipais de Educação que compõem a região metropolitana de Vitória, acordaram a realização de formação continuada integrada nos dias em que houvessem jogos da seleção brasileira na copa de futebol sediada no Brasil. As atividades docentes foram dedicadas à formação continuada, seguindo cronograma e material indicado pelos setores específicos das Secretarias de Educação (ANEXO 3). Esta medida foi iniciativa do Comitê Metropolitano de Educação que desde 2013 atua para articular

ações que efetivem as políticas educacionais e participam desta iniciativa Secretários dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória.

Na escola-território, diferente das demais escolas do município de Vitória, optou-se por realizar um encontro formativo que se pautasse pela conversação em torno das práticas pedagógicas criadas no trabalho colaborativo junto à clientela da Educação Especial para alunos da escola que demandam esse apoio especializado.

Escolhemos estas apresentações como dispositivo, como ferramenta para mostrar a rede de relações de poder ou campo de forças que se configura em torno do trabalho inclusivo porque encontramos nos diálogos estabelecidos naquele dia de formação, elementos importantes que podem contribuir para deflagrar as análises das relações de cuidado presentes nessas práticas, bem como da disposição, do desejo em realizar essas conversações. Ainda, lembramos que a partir deste dispositivo, podemos acompanhar a proliferação das resistências frente ao instituído e, assim, contribuir na construção do conhecimento, como mostramos em nosso primeiro capítulo desta tese.

Nesse intuito, apresentamos abaixo as apresentações feitas pelos professores da Educação Especial da escola-território em relação ao trabalho específico realizado junto ao público-alvo da Educação Especial.

5.3.1 Dispositivo de análise: A voz dos especialistas⁷⁸

5.3.1.1 Relatos da Professora A

O aluno X

O aluno X, matriculado na escola desde 2013, mora em Santo Antônio, apresenta miotomia de Thomsen, doença genética que leva ao enfraquecimento progressivo e irreversível da musculatura, e possui um comprometimento intelectual moderado. Bom, desde o ano passado participa do grupo de pesquisa que encerrou suas atividades em março deste ano, quando aconteceu a última apresentação que teve. Esse grupo de pesquisa foi o divisor de águas porque até então, por morar com os pais, ele nunca tinha participado de um trabalho e de estar fazendo alguma coisa para ele mesmo com relação ao seu desenvolvimento profissional e quando soube desta pesquisa quis, imediatamente participar e a princípio teve resistência da mãe muito grande mas, o aluno foi, insistiu e chamou a mãe para vir aqui na escola e conseguiu dobrar a mãe para participar. E foi um momento maravilhoso porque recebeu o dinheiro dele e ele tinha o compromisso de vir até aqui todas as sextas-feiras, então foi assim, ele cresceu muito depois desse grupo de pesquisa.

Neste ano estamos trabalhando com o tema cidade educadora e [mostrando fotografias do aluno em diversas aulas] estas imagens são de diversas aulas que tivemos na cidade. Nesse dia fomos à praia.

Ele fala muito que gosta de futebol e, inclusive fala que quer ser técnico de futebol, então a gente levou ele até o estádio do Vitória, no sábado. Ele acompanha a capixabão e quando fomos ao estádio ele ganhou a camisa do time e um adesivo e foi um dia muito, muito bom mesmo e prazeroso, tanto para ele, como para a gente.

Teve também o aniversário dele aqui na escola também que foi um momento muito especial porque comemoramos e reunimos com a família dele aqui na escola. E, foi bom porque pude ver que a família está presente.

O aluno X tem aulas diversificadas. Na aula de ciências para falamos dos sentidos e os alunos prepararam cartazes para falar dos sentidos, foi muito legal porque os alunos tiveram que apresentar e o aluno X participou ativamente desta atividade.

⁷⁸ O dispositivo que escolhemos são as conversações feitas pelo grupo de professores dos três turnos da escola-território que foram gravadas em meio digital e transcritas. Não realizamos nenhuma intervenção, seja ela, em termos de correção do português ou não apresentamos nenhuma análise no decorrer desta exposição porque queremos que o leitor sinta-se parte dessa conversa.

Aluno Y

Este aluno é do Centro de Convivência, estuda a tarde no 1º segmento. Está matriculado na escola desde novembro de 2013, tem 24 anos e mora em Maria Ortiz e ele tem esquizofrenia que é uma doença que se caracteriza pela perda de vínculo com a realidade. Então, muitas vezes eu e a professora regente tivemos e temos dificuldades muito grandes assim com ele, até onde é a realidade? Até onde é alucinação, né? E também tem o uso constante de substâncias psicoativas que ele mesmo afirma e a mãe também confirma.

Não mostro fotografia dele porque devido à esquizofrenia dele, ele não gosta de fotografia. O que consegui aqui para mostrar para vocês é de sua participação no dia do seminário da mulher e por isso não tenho muitas fotos, além do mais que ele falta muito também.

Aqui estamos na reportagem da Gazeta na qual saímos na capa eu a professora de educação física e a professora regente e falamos um pouco da turma dele. No dia da entrevista com o jornal ele estava presente.

Ele é um dos mais jovens junto a outro aluno que são os únicos mais jovens porque a sala onde ele estuda é na sua maioria de idosos. Na turma dele tem a nossa aluna mais idosa, dona Odete com 88 anos. Participou do seminário da mulher e faltou muito até agora.

O aluno Y compreende muito as atividades, consegue compreender o que é passado. Temos trabalhado com charges as dificuldades do bairro a partir da cidade educadora. E ele colocou que há muitas drogas e a gente vê que corresponde à realidade dele. Naquele dia, fizemos uma legendinha às imagens e ele conseguiu acompanhar o pensamento usando as imagens. E foi feito dessa forma. Ele demonstra boa leitura de imagens. Estamos sempre trabalhando pela visualização destes alunos.

O trabalho pedagógico especializado realizado com esta clientela se orienta pelos 3 princípios:

1. Trabalho colaborativo: Ele acontece na sala de aula, no turno da manhã e da tarde são de formas diferentes, de manhã é segundo segmento e de tarde é o primeiro segmento. Então à tarde há um envolvimento bem maior com a professora porque a gente está junto todo dia e dá para fazer um planejamento contínuo e tudo, um trabalho colaborativo em conjunto. De que forma? Bem, a gente tem vários grupos na sala e, enquanto a professora vai explicando, eu estou auxiliando os alunos que estão precisando de alguma necessidade e aí eu vou olhando onde a gente precisa ir atuando, se dividindo dessa forma, então não fico exclusivamente como aluno Y, fico com os alunos que estão precisando de uma atenção, principalmente porque a

tarde é alfabetização, é primeiro segmento, então precisa de uma atenção bem maior. Já, de manhã, esse trabalho colaborativo é mais difícil porque estou dois dias na sede e dois dias no Centro de Convivência, então não vejo todos as duplas e tem professor que eu não encontro e, quando pego as duas duplas podemos avançar no trabalho colaborativo. E isso dificulta na hora de planejar porque não nos estamos vendo durante a semana [...] O trabalho é estar mediando o trabalho dos professores com os alunos, a gente precisa dar uma atenção maior e é assim.

2. Planejamento integrado: Bom, como já falei, no primeiro segmento é mais frequente porque vejo a professora todos os dias e é trazer ideias, sugestões para poder estar pensando em uma forma de estar ensinando melhor, né? Cada dia melhor para esses alunos, vendo o que eles pedem, o que é necessário, então de tarde o planejamento é bem tranquilo, participo com a professora de uma forma muito tranquila. De manhã, no segundo segmento, também tenho essa prática com duas duplas. Mas, com quem não encontro não tem sido possível avançar no planejamento integrado. Eu faço o planejamento, compartilho e a gente fica pensando nas questões específicas do aluno X e dos outros que também precisam de uma atenção.
3. Plano de trabalho: No plano dividi em avanços e desafios para melhor visualizar o trabalho. Os avanços que consegui perceber neste espaço de tempo com o aluno X e aluno Y: visibilidade dos alunos na sala de aula na relação com os colegas e no planejamento com os professores, ou seja, agora vejo o aluno X em relação ao ano passado, vejo que este ano os professores estão visibilizando ele, né de uma forma melhor, pensando muito mais nele do que antes. É claro que a gente tem que melhorar muito mas, já vejo que tem momentos em que os professores se aproximam do aluno X e sinto uma relação melhor professor e aluno neste ano. Do aluno Y também, só que no início do ano dava para ver mais isso porque devido às substâncias psicoativas que ele utiliza tem ficado afastado e ficou internado e tudo e, isso dificultou muito. Mas a gente está sempre trabalhando para visibilizar ele na sala de aula dele. A referência afetiva é a professora e os estudantes. Eu tenho uma relação efetiva, principalmente com o aluno X, a relação com a família dele, com o motorista que vem trazer ele, os pais, a gente tem uma relação boa e com o aluno Y, estou começando a criar essa relação porque devido às faltas, ainda não consegui estabelecer essa mesma relação com ele que estabeleci com aluno X, mas ele está desenvolvendo.

As conquistas feitas:

1. A relação melhor da escola com a família, vimos o pai do aluno X presente na escola. Com aluno Y já conheci a mãe e estamos iniciando esses contatos.

Os desafios ainda presentes:

1. Maior visibilidade no momento da sala de aula e nas atividades diversificadas para o aluno X. Melhorou a iniciativa dos professores este ano em relação ao aluno X, mas a gente precisa muito melhorar. Temos que pensar no aluno X e Y ainda mais. Houve uma melhora nos professores em relação ao ano passado em relação à iniciativa, coisa que não via no ano passado, mas a gente precisa muito visibilizar esses alunos (Grifos nossos).
2. Autonomia dos alunos nas aulas e nas aulas de campo, né, ainda é nosso desafio. Do aluno Y ainda é a questão da iniciativa, dele ter iniciativa e de fazer algumas atividades. No aluno X é ter autonomia e segurança de fazer as atividades que ele ainda não tem (Grifos nossos).
3. Cuidado com o corpo, lavar mão, esses cuidados. O aluno Y fuma muito, os dentes dele são muito amarelados e o cheiro sempre muito forte, então é questão de conscientizar mesmo a questão de cuidado com o corpo, parece besteira mas é importante porque às vezes ninguém fala para ele, então essa parte necessitamos trabalhar com aluno Y e com o aluno X, também a questão da higiene bucal porque a gente vê que acumula muita comida no meio dos dentes, então trabalhar, explicar para ele que faz mal.
4. Melhorar a relação com a família e a escola para dialogar as especificidades porque ainda nós não fizemos esse encontro com as famílias. A gente ainda neste ano não temos feito este encontro. Especialmente com a família do aluno Y e estamos iniciando esse contato neste ano. Temos informações relevantes para saber junto com a família. A gente precisa saber mais a vida deles. Que medicamentos ele toma? O que isso afeta no dia a dia do aluno Y, como o aluno X se está sentindo em casa hoje? A gente precisa saber ainda mais da vida deles. Temos que trazer ainda mais a família aqui para a escola (Grifos nossos).
5. Problematizar a necessidade do laudo. Muito aluno não tem laudo e isto complica o trabalho. Sabemos que a permanência de nós professor especializados está vinculada à existência de laudo dos alunos, então como é que vamos provar que é aluno da Educação Especial? Então o laudo é importante e precisamos do laudo. É uma questão burocrática. Tem vários documentos que precisam desses dados e a gente tem que ter eles. Nós que estamos acompanhando percebemos que há vários alunos que necessitam do atendimento e a gente não pode diagnosticar, então a gente necessita

saber. A gente precisa e até por uma segurança nossa, saber qual medicamento o aluno toma, então essa é uma dificuldade muito grande que estamos tendo na escola (Grifos nossos).

6. Alfabetização no segundo segmento, principalmente pensar atividades para o aluno X. É isso desenvolver a alfabetização porque o aluno X já lê e já escreve e tudo, só que a gente precisa trabalhar com diferentes textos pois o aluno x tem dificuldade de interpretação de textos. A gente precisa trabalhar diversos tipos de textos. Matemática ele acompanha mas é na interpretação de texto que está sua dificuldade, então a gente está pensando em gêneros textuais diferentes para trabalhar com ele, e poder trabalhar a alfabetização para ele poder estar se desenvolvendo a cada dia mais. O aluno Y também ele lê e escreve, porém precisa de um trabalho de organização textual porque ele ainda não está dominando, então a gente vai trabalhar isso com ele. É isso.

5.3.1.2 Relatos do Professor B

Aluna Z

A aluna Z e é uma pessoa com 53 anos e fez aniversário há pouco. Mora no Alagoano e tem deficiência intelectual e visitamos a casa dela na formação junto aos colegas do matutino. No início deste trimestre a turma da Inclusão produtiva estava um pouco vazia e isto estava deixando ela muito triste e ficava no cantinho dela sem querer fazer muito. Agora que a turma está cheia ela está bem animada, ela sente a falta dos alunos e, hoje, tem novos alunos e os alunos que ela gostava muito já não estão.

Então ela estava entristecida desde o início do ano. Na visita da escola à sua casa pudemos ver seu quarto e ver as bonecas e isto a deixou muito feliz porque ela pode mostrar sua coleção de bonecas, mostrar seu quarto que agora tem porta, então agora se sente valorizada porque tem seu quarto arrumado. A família comprou o guarda roupa e tudo isso devido à presença da escola que tem feito estas solicitações. A pedagoga sempre cobrando da família isto ou aquilo, e isto levou à valorização da aluna Z na própria casa.

Gosta muito de participar do momento de conversa e debate em sala de aula, compreende muito bem o que é falado nos seminários, nas aulas, ela participa, lembra e tem memória ótima, quando perguntamos sobre assuntos relacionados em sala de aula, ela consegue lembrar e falar muito bem.

Os professores que acabaram de chegar às vezes não conseguem compreendê-la muito bem, mas aos poucos vão se habituando a entendê-la melhor. E adora falar

em inglês. Bye bye. Temos trabalhado a alfabetização e adora dominó e se roubar ela sabe, ganhou da aluna nova umas 4 vezes e precisamos trabalhar mais a alfabetização e temos que separar mais atividades de alfabetização para ela.

Aluna W

Esta é a aluna W, tem 30 anos, mora em Santo Antônio na casa das Meninas e tem deficiência intelectual e múltipla e tem uma personalidade muito forte. Ela não tem a fala presente, mas consegue se expressar e comunicar com facilidade. Se não gosta da pessoa não faz e nem chega perto. Faz gestos que não está nem aí. Tem dias que varia muito e cada dia é uma conquista. Gosta de atividades artísticas e a gente está explorando muito a pintura e o desenho. Já trabalhamos a alfabetização via alfabeto móvel e reconhecendo as palavras no texto, ela conseguia fazer perspectivas dos desenhos

O trabalho é colaborativo e minha relação com os alunos é mais amigável e é boa relação, nós mandamos mensagens e ligamos uns com os outros e, com isso, consigo fazer um trabalho colaborativo com os demais professores.

O planejamento integrado temos que melhorar mais e temos que reforçar mais e separar mais atividades específicas para a Aluna W e para R, principalmente alfabetização. A gente vem conversando sobre isso com a pedagoga, e criar atividades realmente diferenciadas voltadas para a questão da alfabetização mesmo. No planejamento a gente precisa sentar e levar atividades prontas para ela, a gente senta e fala das atividades mas está faltando atividades prontas para ela, não a gente chegar lá e pensar aí na atividade dela, a gente tentar pensar anteriormente uma atividade para chegar e fazê-la (Grifos nossos).

O plano de trabalho a gente vai tentar elaborá-lo em conjunto para ter maiores ideias.

As delicias vivenciadas:

Essas delicias foram algumas atividades desenvolvidas neste ano, como alfabetização cartográfica que o Professor F trabalha e elas, estão conseguindo compreender o espaço, a casa delas. A referência afetiva na turma, necessitamos trabalhar isto mais para ter uma boa convivência entre os alunos. Temos conexões tecnológicas com os alunos da turma e tem dado super certo. A relação com as casas lares e eu fui e visitei e foi uma experiência muito boa e bem gostosa para ver a diferença das casas entre os meninos e as meninas.

A organização dos relatórios foi muito importante para conhecer os alunos e os trabalhos desenvolvidos nos anos anteriores. O envolvimento dos alunos nas aulas de campo, passando nas casas e chamar para ir nas aulas de campo. A autonomia da

aluna W que teve avanço dentro, em sala de aula e conseguir realizar atividades sozinha, nos dias em que venho até a sede, ela consegue ficar com os professores regulares porque consegue ficar com eles sem a minha presença. Conhecer a autonomia da aluna R buscando conhecer seu entorno e estabelecendo relações com a casa lar, resgatando sua identificação com o desenho. Então, as visitas foram muito importantes.

As dores compartilhadas:

Todos os dias que chego na sala é diferente, um dia tenta de uma forma, outro de outra e assim vai para tentar fazer um bom trabalho. Temos feito um trabalho relacionado com a afetividade e temos estreitado a nossa relação, especialmente com a aluna Z, eu chego e ela me conta suas coisas e conta e relata filmes que assistiu por exemplo.

A aluna W faltou muito no 1º trimestre. E estamos estreitando a relação com a casa para que ela não falte e nem chegue atrasada, porque isto a afeta muito. Por outro lado, a instabilidade da turma foi bem complicado para os professores e para os alunos porque planejávamos uma aula animada e, na hora, não tinha alunos suficientes.

Também melhorar a relação com a saúde, com a Secretaria de Saúde porque temos grande dificuldade porque não conseguimos fono com a saúde e não conseguimos e tentar estreitar essa relação.

E a de atualizar os dados dos laudos porque são bem antigos e para isso necessitamos estreitar os vínculos com a saúde.

Temos que melhorar a alfabetização no 2º segmento em português e matemática.

5.3.1.2 *Relatos do Professor C*

O meu material está preparado no *word*, mas em outra oportunidade apresentarei melhor, como o material das meninas, tá bom?

Aluno D:

O aluno D nasceu em 22 de março, dia internacional das águas, em 1994. Quando entrei na escola no ano passado conheci a síndrome de Dobowich, achei bonito assim o nome, sabe? E esse nome foi graças ao neuropediatra que leva o mesmo nome e foi catalogada em 1965 e talvez aqui tenham muitos que estão ouvindo pela 1ª vez essa síndrome. A característica é atraso no desenvolvimento físico. Quem

conhece o aluno D percebe que ele é realmente baixinho, rechonchudinho. Tem microcefalia, percebe-se a questão da cabeça um pouco pontiaguda e alterações típicas da pele. Mas não é tão grave assim porque ele tem uma higiene boa em casa e, embora venha caminhando de Goiabeiras, se vê que ele chega cheirosinho, com cheiro agradável. Ele também tem movimentos estereotipados e apresenta uma excelente visão e uma das vistas foi queimada com mangueira de oxigênio, ou seja, ele já nasceu sofrendo, e enxerga muito bem. Por muitos anos essa síndrome foi considerada rara e muitos pacientes não são diagnosticados prontamente. Bom gente, isto é informação de internet.

O aluno D é muito chique, tem o nome da síndrome chique e o seu nome também é. Ele é matriculado desde e foi diagnosticado em julho de 2012 e, até aí, foi vivendo como autista. Realmente, olhando ao aluno D vemos esses dois diagnósticos claramente, mas ele responde bem ao meio ambiente.

Vive com pai, separado da mãe e é muito bem cuidado, apesar da baixa renda da família. Utiliza bem o banheiro, faz xixi, faz cocô, lava direitinho, corretamente, muito bem só que hábito de pegar a toalhinha e secar e secar é desafio. É adolescente dócil e obedece com facilidade ao que se lhe solicita. O pai é representante dos pais no Conselho da Escola e, depois de deixar o filho na escola, vende os materiais de construção.

Quando o aluno D rejeita fazer alguma coisa ou atividade é porque realmente está cansado. Questionei com o pai o fato dele chegar na escola com muito sono e, principalmente, nas segundas e quartas feiras. Segunda, por quê? Porque tem dormido de tarde assistido televisão. Eu imagino o mundo do aluno D dentro de casa, assim, colocam frente à TV e alí fica por horas. Se deixar na frente do computador também fica horas, tranquilamente. Acredito que em casa não é muito incentivado esse lado intelectual e parece ser esse o lado mais precário da família. E depois de falar com o pai foi corrigido essa questão dele dormir tarde. Então, se ele não tem muita coisa para fazer, uma música para ouvir, ele vai deitar com a cabeça e dormir.

O aluno D é alfabetizado, reproduzindo muito bem o texto (coloca 6 cadernos de atividades do aluno D para circular).

Neste ano adotei trabalhar o caderno separado por disciplinas, por duplas. Ano passado usava um caderno, acabava o caderno, abria outro e assim. Agora avançamos nisso, cada dupla tem seu caderno.

Reproduz o que se lhe solicita e não produz, só reproduz. É lamentável, e ele completa muito bem, interpreta muito bem as frases incompletas. Às vezes me surpreende, por exemplo, uma vez mostrei para ele uma bola de soprar e ele respondeu que isso era um balão meteorológico. Então, ele me surpreende!

Ele é alfabetizado e escreve bem, compreende bem as figuras e escreve, mas não produz um texto autonomamente. Ao olhar a escrita dele a gente vê que tem problemas com algumas letras, ele tem dificuldade com a letra B, ele não faz ainda. Ele faz um D e risca ele no meio, o B dele é um D cortado ao meio. Estou tentando tirar isso dele, mas é difícil.

Com matemática não tem habilidade de escrever o numeral Um, escreve o U ou o N. Se você coloca para ele o ano 1968, ele escreve u -m, nove, seis e oito e isso aqui estou trabalhando com ele desde ano passado. Este ano tive êxito maior, consigo que ele fizesse isso aí. Do ano passado para cá ele melhorou muito a questão da pontuação, antes ele não percebia pontos, não percebia interrogações e nem exclamação, nem aspas. Hoje, ele já percebe e já coloca. Então, houve esse avanço. Na matemática ainda temos que avançar na escrita do número. Já trabalhamos a representação do numeral com figuras e ele fez bem. Ok?

Apresenta fluência para escrever desde que tenha uma linha para que escreva, quando não faço a linha ele passa do limite, vai escrever para cima ou para baixo. Então, ele precisa desse controle na escrita, se não coloco a linha, com certeza ele vai passar da folha. Hoje, ele está tão acostumado com o limite da linha, que ele mesmo faz a linha para escrever, a linha torta, mas escreveu.

É apaixonado com tecnologia e escreve palavras em inglês ele escreve: *games, music, traller*, então ele domina este inglês da tecnologia. Então peço aos professores, se possível, que agendem mais aulas na informática. Ele chega, muitas vezes, a se negar a sair do computador e a pedagoga já viu essa paixão por tecnologia. Ele acha páginas no meu celular coisas que eu não acho. Eu tenho um celular para ele ouvir música. Hoje ele tem um fone. Eu arranquei um lado do fone para que ele possa ouvir a música dele e possa também interagir. A música é fundamental para despertar e acordar o aluno. Ele gosta tanto que chega a mexer as mãos, então ele gosta, se passar folha em branco ele vai escrever os nomes dos artistas que gosta de cantar.

Sabemos que toda segunda e quarta vai na Apae, então esses professores que trabalham esses dias tem que ter paciência porque demonstra certo cansaço. Ele tem uma certa rotina do aluno que é especial, eu chamo de rotina do aluno especial, primeiro: se ele vem andando de Goiabeiras até a Ufes, ele chega transpirando, aí pega a água dele e senta. Eu tenho adotado a rotina, ele chega cansado e para tomar fôlego ele vai folhar revistas e ele vai ler as revistas. Ele não lê, mas balbucia corretamente as sílabas e a gente percebe que tem uma boa leitura. A leitura dele, para quem conhece o aluno G, é melhor que do aluno G, porém o som dele não é legal. Então conhece bem as palavras e costuma falar o final de forma mais forte.

Precisa de um fonoaudiólogo e se a escola, por acaso, conseguir a parceria com a Prefeitura ajudaria muito no processo ensino e aprendizagem, entender o que ele

quer é fundamental! O sentimento dele, para a gente passar para o papel bem e perceber bem e avançar mais ainda.

Nutricionista, eu acho que ele necessita de uma dieta, e acho que a escola também pode proporcionar esse profissional para estar ajudando aí também. Existe nutricionista na rede porque está indo para conversar com o pai e estar passando um tipo de alimentação adequada. Precisa podólogo e dermatologista também. O que coça não faz ferida mas percebesse que tem brotoejas e que precisa ver essas brotoejas, não sei se é alergia, não sei.

Em relação ao trabalho colaborativo:

Eu professor, o que eu posso fazer para ajudar os demais alunos, conforme foi conversado na terça feira com a pedagoga, eu tenho meu GT, meu grupo de trabalho, se olhar para essa turma veremos que uns 80% da turma é jovem e, onde fico com tudo isso? Então, eu assumi esse lado aí, lógico que também posso circular e atender os jovens também, mas os jovens sugam muito dos professores e quem é professor dessa turma sabe que um aluno solicita aqui, outro solicita ali, então o professor regente não tem tempo de chegar até o aluno D e o aluno G, M, V disseram que os professores só ficam do lado de lá. Mas, na verdade, é que o grupo de lá, suga mais os professores. Então, o que eu posso fazer é fazer esse grupo de trabalho e ajudar nesse grupo aí. Agora tem o sobrinho da V, é jovem, mas está enquadrado junto com a tia, e está enquadrado no grupo especial. O aluno M precisa de mais de um acompanhamento.

Planejamento integrado:

Juro por Deus, falando a verdade, do ano passado para aca, eu não tive um planejamento na 6ªs feiras e, lógico, porque eu saia cedo e não participava. Mas, a partir de hoje eu estarei nas sextas-feiras sugando vocês professores e vou querer saber o que vocês vão fazer durante a semana e se não me passarem eu vou passar isso para a pedagoga. Eu vou cobrar, eu faço questão de cobrar, entendeu? Eu vou cobrar! Se segunda, terça, quarta e quinta é às 13:00 hrs, tá professor!! Se chegar mais tarde, vou ligar para a coordenação e dizer: Oh! Já é 13:20 e o colega não chegou. Porque se está imprimindo, então imprime antes, porque uma hora vou estar lá.

Plano de trabalho:

Eu proponho para o aluno D que os professores trabalhem com o que ele gosta, ele é apaixonado por artistas e a coordenadora é testemunha que ele conhece um tanto de gente, se pegar uma foto de qualquer ator, jogador, ele vai escrever o nome na

hora. Ele sabe. Quem tem revistas de fofoca, traga pra gente porque ele é apaixonado. Ok?

Quem me dera se o professor chegasse com a atividade e quem dera se pudesse chegar assim! "Olha, lembrei do aluno D e trouxe isso aqui" Quem dera que alguns professores regentes chegassem com alguma atividade assim. Desculpe não ter uma tremenda apresentação mas é isso aí.

5.4 VAMOS CONVERSAR?

Foucault (1995b) convida a estudar as resistências olhando para as formas de exercício do poder, alerta-nos a respeito da íntima relação que existe entre estes dois exercícios.

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...] pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (FOUCAULT, 1988, p. 106).

As resistências estariam presentes no tempo e no espaço disseminando-se provocando deslocamentos, rupturas com o instituído, suscitando novos agrupamentos e "inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento" (idem, p. 106).

Andar pelo território de práticas inclusivas, pelo platô inclusão na escola que pesquisamos, fora das ciclovias, criando trajetos, inventando novos mapas, demandou prestar atenção redobrada, pois o ciclista aventureiro não sabe o que pode encontrar a cada nova esquina.

As resistências, assim como a atenção redobrada do ciclista, também emergem de forma local e contingencialmente, pois remetem às condições históricas em que se produzem. Nesse sentido, olhar para os relatos presentes no dispositivo anteriormente relatado nos coloca de frente às condições históricas da EJA e da própria Educação Especial e, no contexto brasileiro, da atual construção de políticas públicas afirmativas para a clientela que teve direitos negados. Daí a necessidade de buscar, de forma ampliada, a maneira como as ações de resistência operam no cotidiano da escola-território.

Os processos de resistência, podem se dar de forma local, vindo de onde menos se espera. Têm potência de atravessar instituições e organizações, interrogando seus modos de funcionamento ou ainda, fabricando outros sentidos. As resistências são aqui pensadas como linhas desobedientes que problematizam os princípios de ordenação e conservação da vida (HECKERT, 2004, p. 42).

Entendendo as resistências como linhas desobedientes, teimosas e corajosas que problematizam, inovando o real, elas estariam no campo das ações porque implicam um sujeito ativo que cria alternativas às formas de existência instituídas.

Quais são, então, as criações que o coletivo de profissionais e professores produziu como alternativas possíveis ao atual quadro da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial? Quais são as práticas singulares que operam como resistência frente ao instituído em Educação Especial no dispositivo apresentado da escola-território?

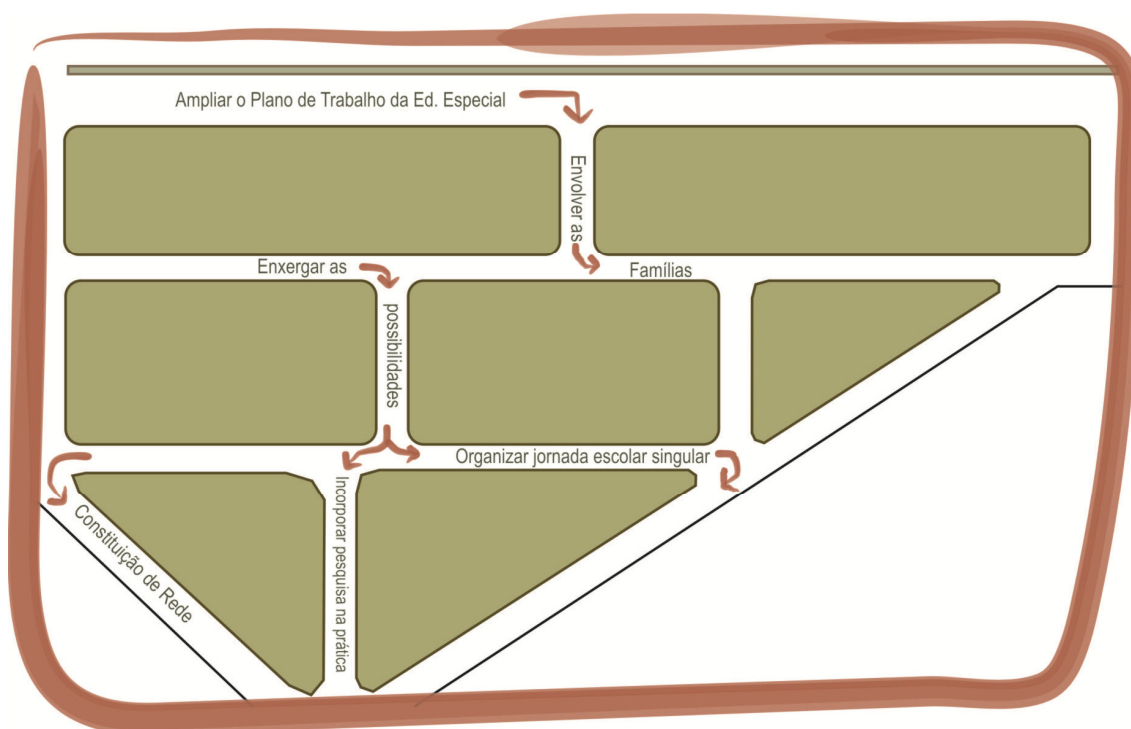


Diagrama 5: Trajetórias singulares criadas na escola-território.

5.4.1 Incorporar a pesquisa como atividade pedagógica e colaborativa.

Esse grupo de pesquisa foi o divisor de águas porque até então, por morar com os pais, ele nunca tinha participado de um trabalho e de estar fazendo alguma coisa para ele mesmo com relação ao seu desenvolvimento profissional e quando soube desta pesquisa quis, imediatamente participar e a princípio teve resistência da mãe muito grande mas, o aluno foi, insistiu e chamou a mãe para vir aqui na escola e conseguiu dobrar a mãe para participar (PROFESSORA DA ESCOLA TERRITÓRIO. Grifos nossos).

O exercício de pesquisar na escola-território constitui-se em um princípio de orientação central. Conversando permanentemente com a academia tem instituído sua organização e filosofia. Mas, para além destas produções, a prática da pesquisa tem demandado aos profissionais da escola informar-se a respeito da existência de editais em agências de fomento pesquisa para o público municipal e estadual que frequentem o ensino fundamental.

Ainda, a oferta de pesquisa para alunos demandou compromisso de uma equipe de professores que, junto com os alunos, apresentou e realizou a pesquisa.

[...] quando soube desta pesquisa quis, imediatamente participar.

O desejo do aluno do relato acima não antecedeu ao convite feito pelos seus professores; não foi exterior à experiência da escola e nem fruto de estruturas edipianas arcaicas, foi uma proliferação, uma ação potente, um exercício de resistência

[...] teve resistência da mãe muito grande mas, o aluno foi, insistiu e chamou a mãe para vir aqui na escola e conseguiu, dobrar a mãe para participar.

Desejo enraizado na experiência de estudar em uma sala de aula em que a pesquisa é um aditivo, um óleo refinado do motor da produção das práticas pedagógicas. Nas palavras de Deleuze (1998) desejo molecular, flexível, intenso, que foge da norma e faz proliferar a experiência.

Desejo, como um prolongamento do desejo e resistência dos profissionais da escola-território que apostaram na prática da pesquisa como ferramenta de produção do conhecimento e alfabetização dos seus educandos.

Conversando a respeito do exercício de autonomia com Heckert (2004, p. 156) entendemos que, a prática de pesquisa com alunos de salas comuns, onde estejam matriculados alunos da Educação Especial, parece comparecer como uma prática de autonomia quando entendemos que esta

Não antecede ou é exterior às práticas que a constituem [...] a autonomia não é um princípio que possa ser garantido a assegurado a priori nas formalizações que a prescrevem, *ela se exerce nas ações que efetua. Esse exercício se faz quando criamos outras práticas que desafiam e interrogam os regimes de verdade* que balizam nossa existência, quando mudamos os procedimentos que utilizamos habitualmente ao designar o que pode/não pode ser feito, o que é aprender, o que é ensinar, o que é participar (p. 155-157. Grifos nossos).

O aluno ao decidir participar do grupo de pesquisa, passou a interrogar os regimes de verdade da família e de sua própria mãe em relação aos cuidados destinados a ele.

O exercício de autonomia colocou o aluno de frente à sua mãe, interrogando-a acerca das normas que tinham sido criadas para cuidar dele. Tratava-se de um embate entre instituir normas e controlá-las, executá-las. Em nosso relato, vemos o exercício de autonomia do aluno quando, ao escolher participar da pesquisa, problematiza a sobre proteção dada pelos seus cuidadores que, frente ao medo do desconhecido, repensaram a ideia de autonomia.

Segundo Canguilhem (2001) o vivo insiste a partir da criação de problemas nas normas já inventadas, em movimento permanente de expansão das experiências. As problematizações ao instituído comparece nesta argumentação como força necessária ao vivo e ao próprio exercício de autonomia, daí ser um processo de luta permanente que “não está circunscrita a um ato de vontade ou escolha que faculta aos indivíduos optar dentre as normas existentes as que melhor lhes convêm” (HECKERT, 2004, p. 156).

Trata-se de um exercício coletivo porque remete à capacidade de negociação, de tensionamento das experiências, onde o que acontece é uma bifurcação, um desvio nas relações instituídas, onde nem a vontade do filho e nem o controle dos pais prevalece, pois novos modos de funcionamento são instituídos.

Um outro efeito da singular experiência de fazer pesquisa transversalmente no ensino comum, onde alunos da Educação Especial participem ativamente, refere-se à realização das Atividades Curriculares Complementares, diretriz organizativa geral da escola. Por ser, no dizer de Deleuze (1998), uma diretriz molar, constitui-se como uma linha dura porque recorta a multiplicidade em territorializações visíveis. As Atividades Curriculares Complementares (ACCs) podem ser entendidas assim porque quando estabelecem a pesquisa e suas normas, instituem um modo de operar na produção da realidade.

Mas, tanto as linhas duras (molares), quanto as flexíveis (moleculares) se entrecruzam e podem ampliar as experiências ou não. Deleuze e Guattari (1996) nos advertem para olharmos para os agenciamentos possíveis entre essas duas linhas de composição, sua conectividade e capacidade de produzir encontros singulares.

E é exatamente isto o que vemos na escola-território quando acompanhamos o trabalho de pesquisa das ACCs, onde as diretrizes e organização presentes no PPP da escola, em seu fazer molar, delimitam a multiplicidade, mas não seu poder criador, pois as linhas moleculares fluem quando a proposta da pesquisa, seu método, realização, análise e socialização junto à comunidade são efetuadas mediante o trabalho coletivo. Desse modo, as diretrizes da escola-território conectam com os desejos dos alunos, tornando-se mola de propulsão de ações diferentes na trajetória dos alunos.

Para acompanhar a intensidade deste trabalho convidamos ao leitor a buscar no DVD no anexo 1, o vídeo 5 que mostra uma das ações feitas por uma das turmas da escola na realização das ACCs no decorrer do ano de 2014.

Na turma do segundo segmento em que se encontra o aluno D - aluno da Educação Especial - o tema de estudo, escolhido em sala de aula para as ACCs foram as práticas de Skate na cidade de Vitória. Interessava para os alunos da turma, em sua maioria jovem, conhecer as origens dessa prática, bem como o efeito na saúde das pessoas que a praticam. Ainda estavam interessados em saber se os espaços públicos existentes na cidade são suficientes e se atendem à demanda dos munícipes e a existência ou não de preconceito em relação à população que pratica este esporte. No decorrer dos

dias e das semanas, em trabalho colaborativo, professores das diversas disciplinas de saberes específicos, Português, Matemática, Inglês, História, Ed. Física, Geografia, Artes, Especialista da Educação Especial, trabalharam junto com os alunos na elaboração dos diferentes momentos da pesquisa: Elaboração de questionários que orientassem as entrevistas que seriam feitas nos diferentes espaços da cidade, entrevista a pessoas que praticam Skate, tabulação dos dados, realização de material visual para sensibilizar as pessoas da riqueza ao praticas o skate. O tema de pesquisa estava em sintonia com o tema gerador disparador das aprendizagens no decorrer do ano, a cidade educadora de Vitória.

No vídeo encontramos o seguinte texto

Andar de skate por muito tempo

Vamos falar da inclusão social que o skate proporciona para a cidade de Vitória.

O skate pode ser praticado por qualquer pessoa, independente da deficiência e idade, basta querer!

O skate é conhecido por suas variações culturais e formas diferentes de expressão, como vestimenta e até mesmo no jeito de andar.

O sentimento que o skate traz para nós é a liberdade que cativa casa um que pratica o esporte.

Ainda existe preconceito contra os skatistas andando em lugares inapropriados. Mas não existem muitos lugares próprios para a prática do esporte.

A prática do skate é conhecida mundialmente por muitas pessoas e merece ser respeitado como esporte que é, incluindo grupos sociais que sofrem preconceitos.

Libere a energia positiva que você tem, pois muitos precisam!

Skate é foda. Respeita

Se não gostar. Aceita.

(ALUNOS DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

O vídeo foi feito por alunos e professores desde a sua concepção, filmagens, produção e editoração. Foi parte das apresentações da turma no Seminário anual de Atividades Curriculares Complementares que aconteceu a início de dezembro de 2014 na nova sede da escola-território.

Nas imagens gravadas acompanhamos a experimentação de idosos, mulheres adultas e pessoas com deficiências em suas primeiras aventuras sob o skate.

A alegria na expressão dos rostos dos participantes e a confiança nos colegas que ensinavam, sinalizam para a importância na produção de confiança vivida e compartilhada no decorrer desta atividade.

A pesquisa em suas diferentes frentes, nas ACCs ou na constituição de grupos permanentes de pesquisa, operou como uma potente conexão entre os professores capacitados e os professores especializados, juntos colaborando na produção da pesquisa e dos aprendizados de todos, professores ao aprender a fazer pesquisa em educação popular e os alunos ao aprender, conectando saberes específicos das disciplinas com a realidade local.

5.4.2 Visibilizar os alunos da Educação Especial.

Desde a sua inauguração, escola-território na atual organização do trabalho, e nestes três anos de histórias, neste curto tempo, a estratégia mais trabalhada, segundo relato dos próprios profissionais da escola, tem sido a de dar visibilidade às especificidades dos alunos, sejam eles público alvo da Educação Especial ou não, para construir ferramentas pedagógicas que complementem o aprendizado desses indivíduos.

Como tem sido feito esse processo de dar visibilidade às necessidades específicas dos alunos?

Nos relatos do dispositivo encontramos ao menos três formas singulares que tem proporcionado um novo olhar para a clientela da escola e da Educação Especial, a saber:

- a) Realização de aulas diversificadas, ampliando para fora da escola as experiências de aprendizagem, bem como a criação de atividades adaptadas às necessidades dos alunos (ANEXO 7);
- b) Criação de Grupos de Trabalhos (GTs) segundo as necessidades educacionais dos alunos.

A preocupação permanente pela criação de atividades que reconheçam a juventude e adultez e as especificidades dos educandos, acompanha-se nas

diferentes aulas de campo no decorrer do ano letivo. Visitas aos museus, à cidade para identificar como ela educa seus munícipes, aos diferentes equipamentos públicos que alunos da escola não conheciam e que nem imaginavam que existiam.

Temos trabalhado com charges as dificuldades do bairro a partir da cidade educadora. Ele demonstra boa leitura de imagens. Estamos sempre trabalhando pela visualização destes alunos.

[...] a alfabetização cartográfica que o professor trabalha [...] elas estão conseguindo compreender o espaço, a casa delas.

O envolvimento dos alunos nas aulas de campo, passando nas casas e chamar para ir às aulas de campo (PROFESSORES DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Assim também, a criação de ferramentas pedagógicas específicas⁷⁹, como por exemplo, criar questionários de pesquisa com imagens para que alunos, ainda não são alfabetizados, pudessem entrevistar indivíduos em suas comunidades, participando das tarefas que a pesquisa das ACCs demandava.

[...] fizemos uma legendinha às imagens e ele conseguiu acompanhar o pensamento, usando as imagens.

[...] adotei trabalhar o caderno das disciplinas por duplas.

[...] Eu tenho um celular para ele ouvir música. Hoje ele tem um fone. Eu arranquei um lado do fone para que ele possa ouvir a música dele e possa também interagir. A música é fundamental para despertar e acordar o aluno. Ele gosta tanto que chega a mexer as mãos, então ele gosta. Se passar folha em branco, ele vai escrever os nomes dos artistas que gosta de cantar (PROFESSORES ESPECIALIADOS DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Nesses registros encontramos ações singulares que se referem, por exemplo, à criação de um caderno por duplas e não mais por disciplinas de estudo. Ação potente que fortalece o desmanchamento das disciplinas estanques e avança na construção de saberes conectado, respondendo às necessidades específicas que os alunos apresentam no cotidiano de sua formação.

Nas formações vividas junto ao grupo de professores do horário vespertino da escola-território acompanhamos as discussões e tensões vividas por eles

⁷⁹ ANEXO 7 – Exemplo de duas atividades inclusivas produzidas e utilizadas no decorrer das aulas.

quando, ao planejar, pensando e visibilizando os diferentes alunos, ampliavam seu olhar, formando-se no processo.

Para dar visibilidade às reflexões propiciadas nas conversações formativas descontínuas – porque a cada encontro formativo se discutiam ações e desafios advindos da prática pedagógica da semana – produzimos um mapa de perguntas feitas por professores, pesquisadores (entre eles a própria autora deste trabalho) e gestores como ferramenta que mostra o movimento vivido ao fazer da formação uma prática de problematização, tensionamento e compartilhamento. A geografia das perguntas dos encontros formativos mostraram as seguintes questões emergentes da preocupação em produzir atividades específicas para o público da escola-território:

Qual é a realidade do aluno?
 O que esses alunos sabem hoje?
 Qual é o real do aluno?
Para que essas atividades?
 O que se quer trabalhar?
 Quais são os objetivos pedagógicos para esses alunos?
 Quem produz material para esses alunos hoje?
 Que produz?
Quando é que a gente produz?
 O que nós, duplas de áreas específicas, produzimos para o aluno X?
 Qual foi a atividade proposta?
 A partir de que?
Como é que acompanhei isso?
 O que o aluno me respondeu?
 Como é que retornei?
Que mediações produzimos?
 Quantos de nós se perguntam, pó, o que a aluna Y está dizendo?
 Como está a organização do trabalho pedagógico em sala de aula?
 (PROFESSORES DA ESCOLA TERRITÓRIO. Grifos nossos).

Questões que nos permitem enxergar a positividade e riqueza do processo formativo de profissionais que se permitem profissionalizar seu fazer na medida em que refletem os efeitos de suas práticas no próprio sujeito alvo de seu trabalho.

Damo-nos conta da centralidade que aluno tem na vida profissional dos professores e equipe gestora que, constantemente, se perguntam acerca da realidade do aluno com quem trabalham.

Quando analisamos estas questões e outras, que emergiram nas diferentes formações e planejamentos, e as tensionamos a partir das contribuições de

Chauí (2012) a respeito das perguntas para enfrentar a privatização da vida que a cultura e economia neoliberal operam nos dias atuais: o que foi que aconteceu? O que você pensa disso que aconteceu? O que você fez no que aconteceu? Podemos ainda enxergar a pouca frequência de questões que interpelem o próprio profissional e seu fazer, muito embora eles sim se façam tais questionamentos:

Quando é que a gente produz?
O que nós, duplas de áreas específicas, produzimos para o aluno X?

Como é que acompanhei isso?
O que o aluno me respondeu?
Como é que retornei?
Que mediações produzimos?
(PEDAGOGOS E DIRETOR DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

O que aconteceu? Ou, no dizer dos professores: Quando é que a gente produz? Ou Como é que acompanhei isso? Demanda olhar para os fatos em sua complexidade, relatá-los para os re-conhecer, de forma que eles possam funcionar como dispositivos de análises das próprias práticas. O que você pensa disso que aconteceu? Pretende produzir o pensamento no professor em relação ao seu próprio trabalho. E, finalmente, o que você fez no que aconteceu? Ou como é que retornei? Que mediações produzimos? Contribuem para recuperar o que Deleuze (1992) chama da vida como acontecimento, conectando a perspectiva política do fazer.

Outra estratégia singular criada no coletivo da escola-território em relação ao desafio de visibilizar os alunos e suas singularidades refere-se à criação de grupos de apoio ou GTs, como expressado no PPP da escola.

A gente tem vários grupos na sala e, enquanto a professora vai explicando, eu estou auxiliando os alunos que estão precisando de alguma necessidade e aí vou olhando onde a gente precisa ir atuando, se dividindo dessa forma. Então, não fico exclusivamente com o aluno Y, fico com os alunos que estão precisando de uma atenção.

Eu tenho meu GT, meu grupo de trabalho [...] eu assumi esse lado aí [...] na turma o professor regente não tem tempo para chegar ao aluno D e o aluno G e M e V disseram que os professores só ficam do lado de lá. Mas, na verdade, é que o grupo de lá suga mais os professores. Então, o que eu posso fazer é fazer esse grupo de trabalho e ajudar nesse grupo aí.
(PROFESSORES DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Como acompanhamos nos relatos acima, os professores especializados tem trabalhado não somente com os alunos público alvo da Educação Especial da escola, mas também tem auxiliado e colaborado com aqueles que sentem dificuldade no transcorrer das atividades. Demandando que eles acompanhem o que se propõe para todos os sujeitos que participam da aula. Ação colaborativa na constituição do trabalho docente.

5.4.3 Crescente envolvimento das famílias e responsáveis pela escolarização e trabalho colaborativo.

[...] buscando conhecer seu entorno e estabelecendo relações com a casa lar, resgatando sua identificação com o desenho. Então, as visitas foram muito importantes.

[...] reunimos com a família dele aqui na escola. E, foi bom porque pude ver que a família está presente.

Desde sua inauguração, a escola-território tem buscado construir uma relação de parceria e de colaboração com as famílias e responsáveis de alunos adolescentes que estão sob a tutela dos seus pais e com as famílias de alunos da Educação Especial.

No ano de 2014, participamos de dois encontros gerais com as famílias feitos na sede da escola-território e diversos encontros dos responsáveis dos alunos com a equipe gestora e, nesse sentido, recuperamos as ações relatadas no platô de formação (capítulo anterior) feitas na escola, quando um aluno em surto, possibilitou uma série de ações e reflexões em relação à formação e conversação entre alunos, escola e família.

As famílias são acolhidas na escola-território sempre com muita dignidade. Podemos acompanhar os cuidados dos diversos profissionais com as diversas famílias quando, entre outras ações, analisamos os preparativos para um encontro com as famílias onde visualizamos uma distribuição das tarefas entre todos os profissionais que estão envolvidos com o trabalho pedagógico. Desde o diretor da escola, pedagogos, coordenadores, professores, assistentes de serviços gerais e pesquisadores são incorporados na distribuição de tarefas que resultem no acolhimento das famílias nos dias de encontro ou reunião.

As reuniões ou encontros com os responsáveis dos alunos e familiares são para esclarecimentos acerca da organização das atividades pedagógicas e discutir a trajetória dos alunos no cotidiano do fazer em sala de aula. Ainda, apresentam-se as metodologias de trabalho pedagógico.

Os pais e responsáveis envolvem-se com as atividades e sentem-se corresponsáveis pelo aprendizado dos seus filhos e se interessam em conhecer o processo avaliativo praticado na escola.

Pai pergunta: como se dá a avaliação dos alunos aqui na escola?

Pedagoga responde: Nossa avaliação é processual. Não há provas aqui. Trabalhamos com a participação e debate, leituras, escrita e o comprometimento do aluno nas atividades propostas em sala de aula.

Professora responde: a gente avalia a partir do crescimento do aluno e não faz avaliações comparando aluno com aluno.

Os pais e responsáveis de alunos sujeitos da Educação Especial se interessam em saber como funciona o Atendimento Educacional Especializado na escola e aprovam que este seja feito junto com os professores e alunos da sala comum.

O diretor pergunta aos pais: Vocês conhecem esta escola? Seus filhos gostam de estudar aqui? O que eles contam da escola?

O encontro com as famílias tem funcionado como oportunidade para que profissionais da escola, alunos da Educação Especial e famílias possam conversar e tencionar práticas que não contribuem para a produção da autonomia dos alunos.

Deste modo, os encontros e a constante comunicação e envolvimento dos pais na produção das práticas na escola, tem contribuído para evidenciar as potencialidades dos alunos não só da Educação Especial (SOBRINHO, 2013).

Destacamos este envolvimento das famílias na realização do seminário organizado por alunos, familiares e profissionais da escola-território para discutir o tema: **Pessoas com deficiência: vidas e políticas na cidade de Vitória**, realizado em agosto deste ano no auditório da Secretaria Municipal de Educação do município e que chamou a atenção da rede municipal de educação para as práticas inclusivas desenvolvidas na escola (ANEXO 5).

No jornal Correio Capixaba o seminário acima foi assim descrito

Dizem que falar é fácil. Por isso, os organizadores do seminário surpreenderam a todos ao sugerir que os participantes se colocassem no “lugar do outro”. Ou seja, a mensagem de abertura do encontro aconteceu em Libras e sem intérprete, quem enxerga foi convidado a locomover-se utilizando um tapa olho, quem ouve foi desafiado a estabelecer uma conversa com um surdo que só fala em Libras, ou então usou ataduras nos braços para experimentar como são limitados os movimentos de quem não possui os membros superiores.

Houve depoimento das famílias durante o evento, os participantes puderam conferir cartazes produzidos pelos alunos, com imagens, pinturas e gravuras que abordam a igualdade de direitos entre as pessoas (CORREIO CAPIXABA, 2014. ANEXO 5).

As famílias participaram ativamente do evento compartilhando suas experiências na cidade de Vitória em relação às políticas públicas destinadas às pessoas com deficiências. Ainda, uma das mães produziu um Rap de não discriminação:

Há, há, há
 Quando você me vir passar
 Deve pelo menos me respeitar
 Pense em nunca nos discriminar
 Pois quando não discriminamos
 Aos deficientes nós ajudamos
 Suas dificuldades a enfrentar
 Então por que não fazer agora
 Alguma coisa sem demora.
 (MÃE DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

Nas avaliações do seminário que tratou da Educação Especial, alunos, pais, professores e equipe gestora concordaram que: a organização, ornamentação, convidados para conversar sobre o tema e as relações vividas, foram extremamente potentes para que toda a comunidade educativa percebesse a importância do trabalho colaborativo.

O evento foi muito bom, não tenho palavras para elogiar. A fala das mães de nossos alunos e, o melhor, a própria conversa entre elas, a solidariedade de uma mãe com a outra quando relatava suas vivências e aprendizagens foi muito lindo!!

Estamos juntos, estamos no mesmo barco!!

Vimos na fala das mães como nossa escola é importante no que faz. O seminário foi aberto às demais escolas e isso foi maravilhoso!

Houve preparação dos alunos do vespertino como ação pedagógica, os cartazes expostos foram fruto de trabalho em sala de aula. O seminário ficou integrado às atividades escolares e isso foi muito bom.

Gente, vejamos a importância do planejamento e do trabalho em equipe. Deu certo no seminário, e se isso dá certo, então na sala de aula também dá certo!

O bom foi ver depois do seminário, ver na sala de aula os desdobramentos dessa ação, foram muito prazerosos e isso foi muito rico! (PROFESSORES DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Essa participação da família nas atividades da escola-território deve-se também à criação de ferramentas comunicacionais tecnológicas que facilitam as conversações entre os responsáveis pelos alunos e os professores e entre os próprios alunos com seus professores.

O estabelecimento de conexões tecnológicas (grupo de whats app) aponta para a ampliação das práticas de cuidado entre os alunos da turma que, interessados uns com os outros, passam a ligar, convidar para realização de tarefas escolares juntos, criando relações com suas casas e com as instituições responsáveis, quando o colega está vinculado a uma casa-lar.

Entre os professores, uma ferramenta de trabalho que tem contribuído para efetivar ações de planejamento e, até, de avaliação.

Temos conexões tecnológicas com os alunos da turma e tem dado super certo. A relação com as casas lares e eu fui e visitei e foi uma experiência muito boa e bem gostosa para ver a diferença das casas entre os meninos e as meninas.

[...] nós mandamos mensagens e ligamos uns com os outros e comisso consigo fazer um trabalho colaborativos com os demais professores (PROFESSORES DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Nas formações que são conversações tensionadas em relação às práticas realizadas, a pergunta que acompanha o conversar sobre as ferramentas tecnológicas: contribui para a produção de pensamento é:

Alguns estudantes com deficiência demandam a tecnologia, o prazer e desejo de avançar nas ferramentas tecnológicas, mas como temos utilizado essas ferramentas tecnológicas em nosso planejamento?

Para além de um serviço comunicacional, os professores da escola-território são convidados a pensar na forma e modos como a tecnologia tem sido incorporada à prática de planejamento para que, de fato, ela seja uma

ferramenta de aprendizagem torna-se necessário que pensemos a respeito dela e os usos que se fazem dela.

5.4.4 Constituição de uma rede intersetorial

Quando discutimos a inclusão pelas ciclovias, documentos legais, anunciávamos a importância que assume a constituição de uma rede intersetorial que contribua no enfrentamento dos desafios e complexidade que se encontram, quando se trabalha com quem teve negado seus direitos.

Para Pitta (2001) a organização dos serviços em rede pode ser pensada da seguinte maneira:

Implica em incluir dimensões singulares e intersubjetivas que considerem esperanças e valores éticos para uma cultura de solidariedade entre usuários, familiares, profissionais, gestores do SUS, grupos de interesse, sociedades organizadas, ONGs, legislativo e judiciário comprometidos em organizar uma rede de cuidados que enfrente a complexidade da demanda (p. 23-24. Grifos nossos).

Estas orientações são centrais quando trabalhamos com a ideia de território porque, como dito no primeiro capítulo desta cartografia, este conceito-ferramenta vai muito além dos limites geográficos de um mapa. Santos (2001) nos ajuda a compreender o sentido de território quando nos diz que

[...] o território não é apenas o lugar de uma ação pragmática e seu exercício comporta, também, um aporte da vida, uma parcela de emoção, que permite aos valores representar um papel. O território se metamorfoseia em algo mais do que um simples recurso (SANTOS, 2001, p. 111).

Por sua qualidade de processual, o território, vem sendo recorrentemente usado nas políticas de promoção de proteção psicossocial e, na escola pesquisada, esta ideia também opera como dispositivo para pensar a promoção de aprendizagens dos seus educandos.

Segundo Delgado (1999), a concepção de “território” deve substituir o termo “comunidade”, para ele este termo não se restringir aos limites geográficos da

área de abrangência do serviço, sendo necessário incluir os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais.

Para os profissionais que atuam com pessoas que viveram negação de direitos se lhes impõe-se a necessidade de “mapear” o território onde estes sujeitos se constituem para que se tome conhecimento do contexto peculiar que participa na produção da subjetividade dos indivíduos alvo de suas práticas. Nesse sentido, a cidade é um território heterogêneo que produz e é produzido mediante diferentes sentidos e significados atribuídos à existência humana, nas redes de relações constituídas. Daí a rede ser móvel, intensa e fluida.

O que nos diz o dispositivo “A voz dos especialistas” em relação a esse trabalho no território da cidade na construção de redes inter setoriais?

[...] melhorar a relação com a saúde porque temos grande dificuldade, porque não conseguimos fono com a saúde e não conseguimos estreitar essa relação.

Precisa de um fonoaudiólogo e se a escola, por acaso, conseguir a parceria com a Prefeitura ajudaria muito no processo ensino e aprendizagem.

Com nosso diálogo com as demais secretarias que é algo que esta escola demanda muito bem e que precisa retomar porque nós não vamos mudar o mundo sozinho não, nós somos um segmento, educação, cadê os outros? (PROFESSORES DA ESCOLA-TERRITÓRIO).

Os professores da escola nos dão a entender que a acionar os parceiros ou as demais secretarias municipais é uma ação que tem sido feita, mas que ainda não tem sido suficiente na promoção de aprendizagens significativas e reconhecem que sozinhos na empreitada, não chegarão longe.

No decorrer do ano letivo de 2014 participamos de, ao menos, duas reuniões com diversos parceiros: Casas lares, CAPs AD e CRAS.

Que reunião produtiva!!! O encontro com os diversos parceiros. Quanta expectativa para conhecer os colegas que trabalham na verticalidade dos serviços nas diferentes comunidades [...] A fala do diretor aos parceiros me fez ver a potência que está implícita na qualidade desse gestor: produzir agenciamentos, ativar redes colaborativas, ele disse “Esta escola demanda que vocês vejam que aqui não é depósito de sua clientela. Haverá várias demandas e ações para vocês em seus espaços.” Mas, e a rede de serviços para a clientela com deficiência intelectual, deficiência física e baixa visão da escola? Cadê a rede da Educação Especial? (DIÁRIO DE CAMPO).

Percebemos nas evidências compartilhadas que, embora a escola seja fruto de uma política integrada de atenção e cuidado e tenha conquistado grandes avanços na sua aproximação a alguns serviços (como os dois acima mencionados), ainda, a rede específica para atender a clientela da Educação Especial está em vias de constituição e sistematização, fato que tem sido possibilitado pela realização do Plano de Trabalho da Educação Especial que demandou, dos professores especializados; estabelecer relações e aproximações com os profissionais da área da saúde, aspectos mais demandado pelos alunos da escola-território.

5.4.5 Estudar e ampliar o Plano de Trabalho Pedagógico da Educação Especial⁸⁰.

O plano de trabalho a gente vai tentar elaborá-lo em conjunto para ter maiores ideias (PROFESSOR DA ESCOLA TERRITÓRIO).

No decorrer da pesquisa acompanhamos a trajetória dos profissionais para estudar a proposta de Plano de Trabalho indicado pela gestão municipal em educação de Vitória para ampliar esta ferramenta, caso o coletivo de profissionais entendessem que este “modelo” não interagira com a realidade da população atendida na escola.

De fato, como pesquisadora implicada na produção do conhecimento, participamos ativamente das diversas conversações em torno ao Plano aqui tratado. No anexo 6 encontra-se uma das versões trabalhadas nos encontros de análise e construção de uma proposta da escola-território para o Plano de Trabalho da Educação Especial.

Quais modificações, os acréscimos feitos ao documento enviado pela gestão municipal? O que eles nos falam?

A primeira mudança retirou as informações da unidade de ensino, deixando como primeira informação do Plano as referentes ao estudante. A inserção do pertencimento étnicorracial e a orientação sexual do aluno também foram incluídas no formulário. Retirada à referência ao ano escolar do aluno e, no

⁸⁰ ANEXO 2.

lugar, foi inserida segmentarização utilizada pela escola-território que é uma escola comum de EJA. Ainda, referente à identificação do aluno, os profissionais especializados em Educação Especial, junto com pedagogas e a pesquisadora, inserimos no documento um espaço para registrar as necessidades específicas do aluno e o histórico sócio-cultural que pretende abordar o tempo de escola que o aluno da Educação Especial frequentou e suas experiências significativas na educação. Trata-se de um registro da trajetória escolar dos educandos.

Essas modificações realizadas no Plano de Trabalho da Educação Especial (ANEXO 6), entre outras, evidenciam a atual centralidade que aluno tem nas práticas pedagógicas dos profissionais da escola-território. Fato que nos leva a entender esta escola como uma prática de educação popular porque

A escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença (ESTEBAN, 2007, p.17).

E, orientados por esse princípio ético, a elaboração do Plano passou a ser um dispositivo de produção do trabalho colaborativo porque para sua execução demandava o encontro e conversação entre os professores regentes e de áreas específicas com os professores especializados, como podemos acompanhar na tabela destinada a elencar os conhecimentos explorados no trimestre.

Tabela 2
Relação dos componentes curriculares e conhecimentos explorados

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados	Conteúdos	Metodologias	Recursos Utilizados
Língua Portuguesa	Identificar todas as letras do alfabeto	Alfabeto	Textos, fichas, imagens	Alfabeto móvel
Matemática	Reconhecer/relacionar números x quantidade 0 a 10 soma simples	Números de 0 a 10	Estudos das situações cotidianas	Encartes, dinheiro e número móvel
Ciências	Compreender a necessidade de alimentação saudável	Alimentação saudável e atividade física	Textos, fichas e imagens	Alfabeto móvel, DVD, notebook
História	Conhecer o território da cidade de Vitória	A história de Vitória	Textos, fichas e imagens	Alfabeto móvel, DVD, notebook
Geografia	Compreender o espaço físico da cidade	Relevo – Vitória como ilha	Alfabeto móvel, DVD, notebook	Alfabeto móvel, DVD, notebook
Arte				
Educação Física	Reconhecimento das	Alongamento,	Caminhada pela	Data show,

	práticas corporais	caminhada, fases da vida	Ufes, atividades individuais e coletivas	Vídeos, DVD, vídeos
Língua Inglesa				
Informática				

Para complementar ainda o Plano de Trabalho da Educação Especial, os profissionais da escola-território realizam relatórios qualitativos dos alunos da Educação Especial.

A organização dos relatórios foi muito importante para conhecer os alunos e os trabalhos desenvolvidos nos anos anteriores (PROFESSOR DA ESCOLA TERRITÓRIO).

Dessa forma, essas ações contribuem ainda mais para que eles conheçam esse público e possam registrar os avanços e aprendizagens possíveis.

5.4.6 A organização da jornada escolar singular.

Entendendo a importância do planejamento colaborativo para a efetivação da aprendizagem, a formulação da organização da jornada escolar foi estruturada para garantir, ao menos, uma hora diária de planejamento integrado, de segunda a quinta feira, por turma e duplas ou trios de professores. Assim também, a realização semanal de formação às sextas-feiras, tem favorecido o aprimoramento e aproximação das relações e das questões específicas dos alunos da Educação Especial da escola-território.

Em relação a essa prática de planejamento integrado e trabalho colaborativo, nosso acompanhamento nas ações dos profissionais da escola-território destaca a seguinte geografia de perguntas a esse respeito e que podem possibilitar enxergar pistas para compreender a riqueza das práticas instituídas como, também, os desafios e armadilhas inerentes ao fazer. Lembramos que estas questões foram extraídas das próprias formações experimentadas junto ao grupo de professores que trabalham no turno vespertino na escola território.

Quais são as pistas para o trabalho colaborativo?

Que desejo é esse de querer que o colega chegue coma atividade pronta?

O que é esse pronto?

Onde quero integrar?

Onde quero colaborar?

O que é antecipar a atividade?

Está rolando a colaboração?

Cadê a rede colaborativa de fato?

É mais fácil integrar entre no 1 segmento do que com o segundo?

Será que é porque estamos todo dia, será que é por isso?

... a gente é um bando ou um coletivo?

A pesar das produções coletivas realizadas, ainda existem capturas da singularidade criada, fazendo com que a potência da resistência perca sua força de romper com o quadro homogeneizador de reprodução de atividades sem sentido e distante da vida vivida pelos educandos.

A escola-território e seu desejo ético/político de conversar e de fazer as formações na arte de conversar, se arrisca a se perguntar e tensionar.

Não é por ausência de tempo, o tempo nós temos, então temos que perguntar se estamos fazendo correto com o tempo que temos. Temos mais tempo que todo mundo, nós temos mais tempo que todo mundo no Espírito Santo, não temos mais coragem de pedir mais tempo, né?

Corremos o risco de perdermos esse tempo, mas como é que estamos fazendo usos desses tempos? Tanto lá quanto na sexta-feira? Acho que é um baita de um desafio para a gente pensar esses espaços: espaço de planejamento e os espaços de sexta-feira, como é que a gente pode fazer para esses encontros, né? Pode ser uma pergunta, né? (DIRETOR DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

Não falo só em tempo é a ocupação dos espaços. É tempo de planejamento, estamos planejando? Tamos falando ou fofocando? Tá entrando material em sala de aula que não é apreciado pela pedagoga? Como encaminhar? Não está sendo planejado? Oh! Quantidade de estudantes 14 e 15 estudantes, está sendo pensada nas atividades ou está chegando na hora e improvisa as atividades? As duplas estão juntas? O trabalho está sendo articulado? Ou é um momento de uma e um momento do outro?

Que é planejamento integrado?

O que é um trabalho colaborativo?

Como é que eu penso essas áreas do conhecimento?

A gente fala do contexto, do contextualizar e os saberes específicos, como eles tem adentrado na sala de aula?
Para onde vamos?
(PEDAGOGA DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

As perguntas feitas tensionaram o campo de forças, permitindo que visualizássemos as capturas que emergiram em torno a práticas de poder, onde o controle passou a ser uma constante. Práticas que não contribuíram no conversar, nem no formar.

E, assim como as rajadas de vento que fazem perder a equilíbrio alcançada na movimentação da bicicleta, as capturas em relações de poder e controle produziram a desestabilização das forças de resistência, aprisionando sua potência criadora, onde, apenas a reprodução nas relações dos modos e valores capitalísticos restou como possibilidade.

Quais capturas, rajadas de vento experimentamos?

a) Relações que se pautam pelo controle do outro;

[...] eu estarei nas sextas-feiras sugando vocês professores e vou querer saber o que vocês vão fazer durante a semana e se não me passarem eu vou passar isso para a pedagoga. Eu vou cobrar, eu faço questão de cobrar, entendeu? Eu vou cobrar!
(PROFESSOR ESPECIALIZADO DA ESCOLA-TERRITÓRIO)

b) Práticas de consumo na produção do fazer que confirmam o modo capitalístico e neoliberal de fazer a vida, onde fica difícil se enxergar no processo.

t[...] de manhã esse trabalho colaborativo é mais difícil porque estou dois dias na sede e dois dias no Centro de Convivência, então não vejo todas as duplas e tem professor que eu não encontro.

[...] Com quem não encontro não tem sido possível avançar no planejamento integrado.

[...] Muito aluno não tem laudo e isto complica o trabalho. Sabemos que a permanência de nós professores especializados está vinculada à existência de laudo dos alunos, então como é que vamos provar que é aluno da Educação Especial? [...] É uma questão burocrática.

Está faltando atividades prontas para ela.

Quem me dera se o professor chegasse com a atividade [...] e se pudesse chegar assim, olha lembrei do aluno D e trouxe

isso aqui. Quem dera que alguns professores regentes chegassem com alguma atividade assim.

A dificuldade de sair e experimentar outros lugares e construir conexão, mediação com o aluno, com o colega de trabalho, com o outro.

Mas, a oportunidade de perguntar foi fundamental para que o conversar acontecesse e a formação se abrisse, como o rizoma quando se expande. A geografia das perguntas pretendeu ser um dispositivo que nos alertou para as armadilhas presentes na produção da formação, mas também, mostrou as resistências a esse modo, a essa maneira de nos relacionar com o mundo e as pessoas.

A geografia das perguntas nos permitiu enxergar como estas questões contribuem na produção do pensamento de nosso fazer, valorizando a profissionalização docente, tão desgastada ultimamente, fazendo a formação acontecer.

Nos entrelaçamentos cotidianos se redefinem as relações, criam-se possibilidades alternativas de partilha do poder e do saber, constituindo processos, práticas, projetos, esperanças coletivamente tecidos (ESTEBAN, 2007, p. 16).

Na geografia das perguntas e, ainda, no dispositivo “A voz dos especialistas”, percebemos que, a terceira questão colocada por Chauí (2012), o que você fez no que aconteceu? Pouco tem aparecido nas diferentes formações experimentadas.

Embora, não negamos que questões como as que se seguem:

Se é um trabalho coletivo perpassa pela colaboração, passa pela solidariedade... nós estamos nesse caminho?

Não vi nenhum trabalho de educação física e aí eu me olhando mesmo, né, então, de novo, onde está a interrogação? Como é que essas diversas experiências apresentadas aqui dialogam com as sextas-feiras? Como essas experiências podem dialogar?

Então, não estou fazendo um trabalho integrado, não há colaboração, não há solidariedade, então, como é que a gente dá conta dessa questão?

Como é que numa sexta-feira a gente vai produzir junto alguma coisa, as duplas e os professores especialistas, como é que nós vamos fazer com o tempo, para que o professor de

Educação Especial passe por todas as duplas na sexta-feira?
Como a gente vai fazer isso?

Se nós vamos fazer esse trabalho, como é que vamos organizar o tempo para que eles fiquem e falem com todas as duplas? A gente sabe que durante a semana a gente tem esse tempo, mas na sexta-feira é que tem maior integração, então como?

Como temos utilizado esse tempo para pensar essas atividades?

O professor, a professora de Ed. Especial tem interpelando os outros e os outros tem interpelando os professores da ed. Especial?

Então, como temos aproveitado os tempo e espaços e aí de segunda a sexta-feira?

Contribuem formativamente na consolidação da proposta pedagógica curricular singular. Entendemos, junto com Esteban (2007), que a experiência formativa vivida na escola-território constitui-se em um

Tecido em cujas tramas também podem ser encontrados o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, porém compreendidos como características das interações humanas e não como incompetência de alguns sujeitos individualizados e deslocados do contexto do qual participam (p.16).

Não se trata de entender as falhas e dificuldades encontradas como incapacidade de efetivar uma prática ético/estético/política em educação. Assim o fazendo, perderíamos de vista a produção, o processo inventivo formativo que se constitui no tensionamento que supera a estética homogeneizante neoliberal.

A formação que opera pela produção de tensionamentos e problematização das práticas, mobiliza afetos e memórias que, quando compartilhadas no grupo produzem no coletivo, uma coexistência das diferenças, das tensões na medida em que se permitem conversar sobre elas, abrindo espaço para que se questionem a partir de Maturana (2013)

- a) Como é nosso presente peculiar?
- b) Quais são nossos acontecimentos?
- c) Onde estamos em pé?
- d) O que queremos conversar?
- e) Quais são nossos desejos?

O que vemos na imagem?

Um mapa na parede que, também, tem palavras e rabiscos vermelhos feitos com caneta, para escrita em quadro branco, à sua volta. O sol nos chama a atenção e, de pronto, identificamos do lado da figura do sol, palavras como leste, nascer, oceano. Nosso olhar se amplia. Lemos Vila Velha, Cariacica, Mestre Álvaro, Oeste. Ainda mais acima, Nova Almeida, Fundão, Praia Grande. Invenções de um professor ao explicar aos alunos a localização da cidade educadora, tema gerador do conhecimento para o ano letivo, em relação aos municípios vizinhos, seguindo a orientação da rosa dos ventos.

Sim, esta intervenção no espaço da sala de aula, na parede, indo além da ferramenta do mapa para responder a uma questão feita por um aluno: onde está a Serra? Constitui-se no nosso último dispositivo deste platô que pretende tratar das conquistas em relação ao trabalho colaborativo e à produção de redes em Educação Especial. Por quê?

A pergunta de Maturana (2013), na página anterior, Onde estamos em pé? Está presente nas práticas pedagógicas e formativas dos professores da escola-território e acompanhamos esta evidência na imagem acima que transborda das margens da figura, estendendo à parede a continuidade do quadro da sala de aula.

Na intensidade do encontro, quando os alunos participam, questionam, os professores se abrem para a invenção, compondo uma prática pedagógica bela.

[...] estética que faz ver e falar o momento em que as forças ativas dominam as forças que tendem à submissão. É neste espaço-tempo que uma experiência formativa como invenção se produz e, ao mesmo tempo, forja uma vida bela e livre. A liberdade só é produzida no momento em que o indivíduo dirige a vida por si mesmo (DIAS, 2014, p.419).

Assumindo a responsabilidade que o desafio de dirigir “a vida por si mesmos” demanda, professores e profissionais da escola-território, incorporaram no seu fazer a permanente reflexão de seu fazer, para avançar na construção de uma escola pública e popular, assumindo e trabalhando com a diferença, conectando, agenciando possíveis.

As práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social, quando são realizadas com as diferenças e não contra as diferenças. A qualidade excludente e redutora, que nega as múltiplas possibilidades humanas, não serve a um projeto de educação popular (ESTEBAN, 2007, p. 16).

Os diferentes professores da escola-território, ao se perfilarem nos valores e princípios da educação popular, ampliam a aprendizagem do seu fazer quando se dispõem a aprender com os movimentos que a dimensão do coletivo, na educação popular, provoca e demanda.

Entendemos por coletivo uma dimensão não reduzida à ideia de social ou coletividade. Trata-se de um plano co-engendramento que supera a dicotomia indivíduo-sociedade, tão presente na psicologia, sociologia moderna. Lembremos que

Conceber um conceito de coletivo para além das dicotomias historicamente constituídas, é dar visibilidade a uma outra lógica – uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres (ESCÓSSIA, KASTRUP, 2005, p.297).

E esse processo complexo, vivo são as relações que se produzem no encontro das diferenças.

Pensamos que a formação de professores que atuam na EJA e na Educação Especial, como vivido na escola-território, é possibilitada quando se investe, molecularmente, criando formas e ferramentas que forcem o pensamento a pensar, conectando as diferenças, produzindo com elas uma prática co-engendada.

O aluno da Educação Especial na sala de aula não é o único a ser visibilizado, todos o são numa educação pautada pelo princípio da equidade, permitindo que agenciamentos, conexões surjam entre as diferenças. O encontro das modalidades afirma a diferença, produz aprendizagem, na medida em que conecta com a vida vivida dos alunos, com os espaços-tempos que os vinculam em suas diferenças: a negação de direito.

O aluno da Educação Especial na escola-território não é visibilizado pela sua deficiência somente, ao participar de uma turma de EJA, ele passa a participar de um coletivo que analisa as condições de vida vivida, aprendendo a

coletivizar e reivindicar seus direitos, se conectando solidariamente às lutas dos movimentos sociais que passam a compor.

A atividade de hoje é uma ação chamada “O mundo é uma escola” e a gente trabalhou com a ideia de que o mundo é uma escola, como espaço/tempo para o encontro entre os sujeitos da escola [...] então os estudantes dos três turnos se reuniram num turno só e os professores também para poder se encontrar e para que, nesse encontro, possamos ampliar as possibilidades do viver. Então a ideia aqui é potencializar a vida do sujeito, é isso! Vem prá vida! (PROFESSOR DA ESCOLA TERRITÓRIO).

E com essa orientação de ampliar as possibilidades do viver que alunos, professores, gestores, parceiros de outros serviços de proteção social, trabalham, de forma ética/estética e política, compondo e conectando as resistências e diferenças num projeto que dignifica e qualifica a escola e seus protagonistas.

Os alunos e profissionais da escola-território assumem trabalhar de forma articulada e coletiva, arriscando-se a se perder e se achar, a se sentir e encantar.

[...] foi no samba que aprendi a ser feliz,
lá eu encontrei tudo que sempre quis,
um bom lugar pra se perder e se achar,
um som do bom pra se sentir e se encantar,
(BATUK D'GUETO, 2015)

O QUE APRENDEMOS?

A cidade como líquido amniótico é [...] em que tudo cresce e se transforma espontaneamente fora dos olhares, que se desenvolvem os intermináveis passeios, os encontros, as descobertas, os acontecimentos inesperados e os jogos coletivos (CARERI, 2013, p.80-81).

Transitar pelas ciclovias, criar trajetórias inéditas, permitir-se perder e se achar na cidade, nos platôs formação e de inclusão de bicicleta, experimentado a vida e produzir conhecimento desde o movimento da vida, implicou **experimental** deslocamentos no modo de fazer a pesquisa.

Uma experiência, nos termos foucaultianos, se referiria as práticas, modos de subjetivação, como racionalidade, regularidade que organiza o que os homens fazem, sendo sistêmica, navegaria em torno da ética, do poder e do saber, constituindo o sujeito, pois este seria resultado de um jogo estratégico, onde a liberdade do sujeito se evidenciaria na medida em que este se pergunta a respeito das “práticas de si” e as “técnicas de si”, ou seja, quando realiza uma reflexão sobre o modo de vida, sobre a maneira de regular sua conduta.

Realizar a experiência de transitar pelos platôs de formação e inclusão, significou assumir “as práticas de si” de Foucault (1988), como prática de liberdade e cuidado ético que demandou, de nossa parte, um constante exercício sobre nós mesmos e nossas escolhas. Exercício vivo e ativo de produção de pensamento, imanente na rede de relações de poder e saber que nos constituem.

Iniciamos nossa cartografia da formação experimentada na escola de ensino fundamental de EJA, que denominamos território, com perguntas que nos moviam na produção do conhecimento. Queríamos saber, como a conversação, a Educação Inclusiva e a produção de redes colaborativas se efetivavam como enfrentamento, resistência e criação frente ao atual quadro cultural na educação. Interessava-nos inventar modos de resistência no cotidiano tão homogeneizador, mas, como fabricar essas recusas na produção do conhecimento? Como pensar uma formação de professores para a inclusão,

potente o suficiente para resistir à lógica reprodutivista e consumista que impera no cotidiano?

Nossas andadas, trajetórias feitas nos encontros formativos vividos nos mostraram que a conversação, a Educação Inclusiva e a produção de redes colaborativas se efetivavam como forma de enfrentamento, resistência e criação do atual quadro cultural, quando afirmavam a coletivização do fazer, provocando que saíamos de lugares estanques, deslocando o que somos e fazemos.

Uma formação assim recusa a lógica da individualização quando contribui para que problematizemos o que fazemos, recuperando o que Foucault (2006c) chama de resistência.

Nas relações de poder há necessariamente a possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que inventam a situação – não haveria de forma alguma relações de poder (p.277).

E reconhecendo a dinâmica das relações de poder, experimentamos, produzindo junto dos profissionais da escola-território, estratégias que problematizavam as ações, os saberes/práticas que compareciam no trabalho educativo junto a pessoas que vivem negação de direitos.

Realizar uma formação problematizadora das práticas implicou apostar na inventividade que nos constitui e insiste, como resistência inventiva de outras formas de viver e aprender.

Uma formação em tempos de desafios inclusivos demanda ser inventiva. Na experiência junto à escola-território vimos que quando uma formação se rege por análises da implicação, onde não há linearidade dos estudos e reflexões, já que a cada encontro se conversa sobre novas experiências vividas e problemas enfrentados, proliferam redes colaborativas, fundamentais para a superação do individualismo.

Uma formação que opera pela resistência produzirá agenciamentos e conexões éticas/estéticas/políticas, possibilitando a produção de outros valores, diferentes dos da sociedade neoliberal, porque fortalece a coletivização da vida, criando redes sociais territoriais.

Frente a estas experimentações somos levados a afirmar que uma formação que pretenda ser inclusiva será mais potente na medida em que exercitar a constante prática de resistência, de luta e criação por meio do exercício de liberdade.

Uma formação inclusiva inventiva criará campos problemáticos e espaços de pensamentos quando favoreça a experimentação de outros modos de fazer, operando por deslocamentos, fazendo sair dos lugares tão acostumados.

Uma formação inclusiva será inventiva na medida em que opere pelo afeto e consiga integrar o que nos passa, o que acontece em nós. Questionando, desestabilizando, fazendo os incômodos dos atritos vividos emergirem, permitindo deslocar-se, inventar, ocupar o espaço de outros lugares. Daí ela ser processo, nunca fim, ela é feita porque nunca estará pronta porque é feita de redes flexíveis, em um território complexo e diverso (DIAS, 2012).

É mais ou menos como um bate bola, perguntas sendo restituídas em outras perguntas, e dessa maneira provocando um campo de estranhamento que nos possibilita uma análise do questionamento. Portanto, reafirmamos que nossos desconfortos são pistas para se pensar a educação por outros caminhos (SILVA, MACEDO, BARROS, VILHENA, 2012, p. 124).

Fizemos uma formação inclusiva porque foi inventiva, porque problematizou nossa própria experiência de fazer escolhas, recuperando o desejo em sua potência produtiva.

Fizemos uma formação inclusiva porque foi inventiva e coletiva, porque propiciou a constituição de um campo coletivo de pensamento.

Do afeto brota o desejo pelo conhecimento. Do conhecer pela experiência. Uma experiência participativa, ativa, viva que tensiona os modelos rígidos e predeterminados pela arte de fazer perguntas, pela arte de problematizar.

Esta problematização também exigiu seu exercício ético, na medida em que, ao problematizar, exercitamos a nossa escuta (FOUCAULT, 1984).

Exercício, ao mesmo tempo, passivo e ativo [...] precisamos ampliar nosso grau de abertura ouvindo, percebendo verdades no outro que podem mudar ou agregar nossa opinião acerca de algo, assumindo outra maneira de ver a mesma coisa (SILVA, MACEDO, BARROS, VILHENA, 2012, p. 126).

E, assumindo esse desafio de ver as coisas e fatos de outros lugares e olhares, aprendemos que nesse percurso singular, havia que inverter a lógica iluminista, pois entendemos que não é o conhecimento dado que

[...] irá nos levar ao caminho de uma vida correta, guiando-nos por um caminho a partir de uma verdade cientificamente estabelecida, previamente prescrita, mas, ao contrário, são os movimentos da vida como encontro e finitude que apontam o conhecimento como relação: conhecimento compreendido muito mais no âmbito de “entre-lugares” entre “nós” e o “mundo”, entre “nós” e os “outros” do que um lugar já instaurado (GUIMARÃES, 2014, p.229. Grifos nossos).

E ocupando entre lugares, não assumindo grandes vias, transitamos pelos territórios formativos de uma escola que insiste e cria, assumindo a dor inerente à produção de uma vida bela e solidária.

Por todas estas considerações, ao chegar ao fim desta cartografia, podemos afirmar que na escola-território, como a bicicleta que conquista a equilíbrio no movimento, as rajadas de vento, os desafios vividos, convidam ao ciclista, resistente em sua pedalada, à escola-território, resistente em sua inventividade, a continuar a pedalar, retomando o ritmo da criação.

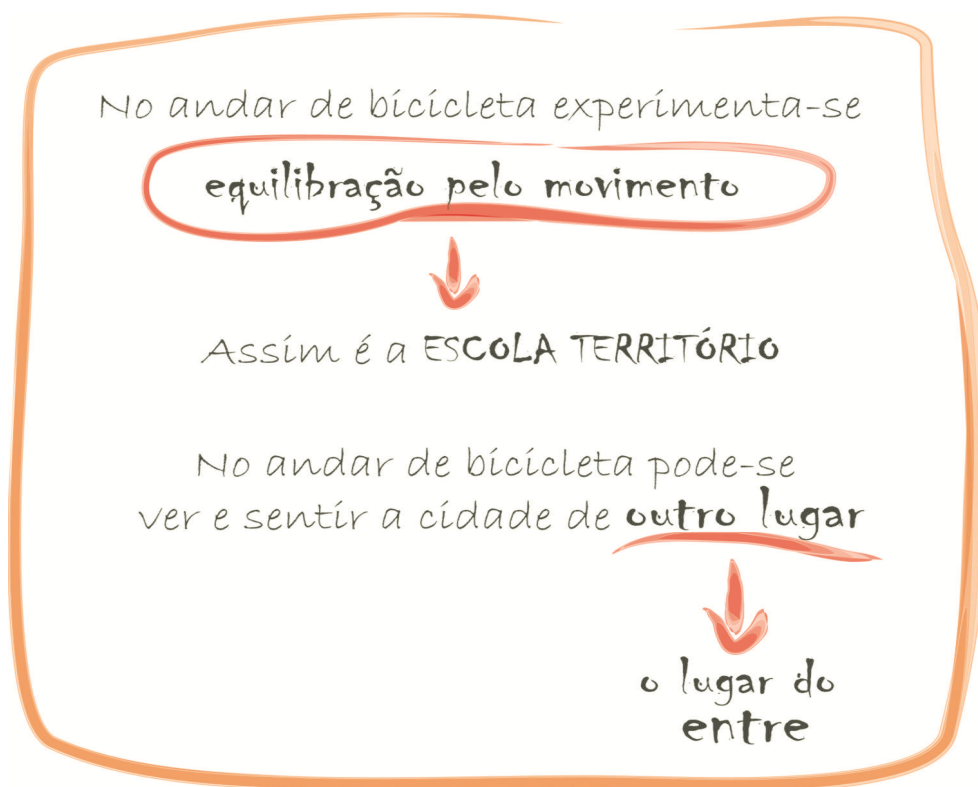


Diagrama 6: A escola-território como a bicicleta.

O encontro das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial pela via da formação inventiva/descontinuada/ética/estética/política se apresenta como um forte via e modo de produção de uma educação equitativa, por ser pública e popular.

7 REFERÊNCIAS

III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, VITÓRIA/ES, 2014. **Anais do III seminário nacional de educação especial e XIV seminário capixaba de educação inclusiva**, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014

IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, GRAMADO/RS, 2008. **Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimento e margens**. 2008.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, pp. 87-102.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, A. P. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola**: Ouvindo verdades. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 19 – 52.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. 6., 2011a, São Carlos/SP. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-16. CD-ROM.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 4 ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1998.

BARROS, R. B. de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARROS, M. E. B. de e HECKERT, A. L. C. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: FERNANDES, A.; ROCHA, M. L. da; MARCONDES, A. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 87 – 116.

BARROS, M. E. B. de. Prefácio: Então... Como fazer da vida uma obra de arte? Um: SOARES, M. da C. S. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos.** Espaço Livros, 2009.

BATUK D'GUETO. **Eu vou pró samba.** Disponível em: <http://musica.com.br/artistas/batuk-d-gueto/m/eu-vou-pro-samba/letra.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, Nº 3 (63), pp. 439-455, setembro a dezembro, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Obas escolhidas: magia e técnica, arte e política.** 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1996.

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BERGSON, H. **A evolução criadora.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010a. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em 14 março de 2013.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010b. **Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em 14 março de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009** que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº2. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 14 set. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação/Coordenadoria de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

_____. LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 12 de novembro de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. pp. 159-182.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Anais da Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no ambiente de trabalho. **Proposições**. V. 12, n. 2-3, p. 109-121, julho a novembro de 2001.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo, Editora G. Gilli, 2013.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Carlos Fabian de. Diferentes abordagens curriculares em interface com a perspectiva da educação inclusiva pensando o público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. Formação continuada do professor por meio da pesquisa da sua própria prática. **Cadernos de pesquisa em Educação**. Vitória, PPGE/UFES, ano III, nº 4, pp. 51-65, fevereiro de 1997.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUI, Marilena. Palestra A classe média paulistana realizada na Universidade de São Paulo, no dia 28 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9RbBPVPybpY>. Acesso em: agosto de 2013.

CHILANTE, E. F. N. e NOMA, A. K. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve histórico. In.: **V jornadas do instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas**. Sorocaba, 2005.

COIMBRA, C. NEVES, C. Potentes misturas, estranhas poeiras: dessassossegos de uma pesquisa. IN: COIMBRA, C. M., NASCIMENTO, Maria L. e AYRES, Lygia S. Maria. **Pivetes: A produção de infâncias desiguais**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, pp. 34 a 51.

CORREIO CAPIXABA: OPORTUNIDADES & NEGOCIOS. Disponível em: <http://jornalcorreiocapixaba.com.br/pt-BR/home/>.

COSMO, J.; CHICON, J. F. Discutindo a educação física, a formação continuada e a inclusão: apontamentos reflexivos e novos olhares. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

CRUCES CUEVAS, M. R. C; NOGUEIRA, J. de O; VIEIRA, I.S. Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: Implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial. **Anais do 10º Encontro de pesquisa em educação da região sudeste**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_UFES_031.146.807-12_trabalho.pdf. Acessado em: 27 de jul. 2011.

CRUCES CUEVAS, M. R. e SILVA, R. R. A produção de bons encontros na construção do conhecimento em Educação Especial. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação do público-alvo da Educação Especial. **III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014. Conferência de abertura.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisa**. V. 35, Nº 124, pp. 11-32, jan./abr. 2005.

_____. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

DELEUZE, G. Pintura. **El concepto de diagrama**. Buenos Aires: Cactus, 2008.

_____. **Diálogos**. São Paulo, Escuta, 1998.

_____. **O mistério de Ariana**. Lisboa, Ed. Veja passagens, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>.

Acesso em: 11 de novembro de 2014._____. **Controle e devir. Conversações**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

_____. Signos e acontecimentos: entrevista a Raymond Bellour e François Ewald. ESCOBAR, C. H. (Org.) **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, Pp. 9-30.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Vol.3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol.1.

_____. Desejo e prazer. In: PELBART, Peter; ROLNIK, Suely (Orgs.). **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1, 1993.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo, Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. e PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta. 1998.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DELGADO, P. G. Atendimento psicossocial na metrópole: algumas questões iniciais. In: **Cadernos do IPUB**, nº 14, Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p. 113-119.

Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nuppsam.org%2Fpage21.php&ei=1zvAVMmbG-2asQS9toKQBw&usq=AFQjCNHDruuwGn-vIFsFMkWy6-W_448JcQ&sig2=VogTy1VZ9NNP9nBWZwAsJA&bvm=bv.83829542,d.cWc

DEOLINDA. **Seja Agora**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pjACOG_IoM0. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em estudo**. Maringá, V. 19, Nº 3, pp. 415 – 426, julho a setembro de 2014.

_____. Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41.

_____. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. O.; PELUZZO, M. dos R.; BARBOSA, M. H. U. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Revista Mnemosine**. Vol.9, nº1, p. 224-237, 2013. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/283>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EDUCATIVA. Analisando forças em um passeio de bicicleta. In.: **Educativa: Instituto de pesquisa e inovações educacionais**. Disponível em: <http://www.educativa.org.br/servicos/mad-a3-23.htm>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

EFFGEN, A.P.S.; VIEIRA, A.B. Formação de professores e práticas pedagógicas: escola como locus de formação e aprendizado de todos. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

ESCÓSSIA, Liliana da e KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo- sociedade. **Revista de psicologia em estudo**. Maringá, V. 10, Nº 2, maio a agosto de 2005, pp. 295-304.

ESCÓSSIA Liliana da. O coletivo como plano de criação na saúde pública. **Revista interface**: comunicação saúde e educação. V. 13, Nº 1, 2009, pp. 689 – 694.

ESTEBAM, Maria Teresa. Educação popular: Desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**. Campinas, V. 27, Nº 71, pp. 9-17, janeiro a abril de 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FABRIS, E. H. e KLEIN, R. R. (Org.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, Autêntica editora, 2013.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de

analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Ed.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**. Florianópolis, V.22, N.1, pp. 111- 126, jan./jun. de 2004.

_____. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? In.: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V.34, Nº 2, pp. 273-289, Maio a Agosto de 2008.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Foucault. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 114, pp. 197-223, novembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006a, Coleção Ditos e Escritos, Vol. 4.

_____. **A hermenêutica dos sujeitos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ética, Sexualidade, Política**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. Coleção Ditos e Escritos, Vol. 2.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P., DREYFUSS, H. **Michael Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 273 – 295.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro, Graal, 1984. Vol.2.

FREIRE, Leticia de Luna. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Revista comum.** Rio de Janeiro. V.11. Nº 26. p. 46 a 65. Janeiro / Junho 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GARCIA, Eliana Britto e TELLES, Rodrigo. Pedalando contra o vento. In: **Blog ecoviagem.** Disponível em: <http://ecoviagem.uol.com.br/fique-por-dentro/colunistas/cicloturismo/eliana-britto-garcia-e-rodrigo-telles/pedalando-contra-o-vento-153.asp>. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista impulso.** Piracicaba: Editora UNIMEP, vol. 10, n. 21, 1997.

GIBRAN, Kahlil. O poeta. **Temporais.** Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/gibran.htm>. Acesso em: janeiro de 2014.

GLAT, R. e FERREIRA, J. R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro.** Rio de Janeiro. Vol. 1, pp. 1 – 63, 2003.

GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Realizado nos dias 23 a 26 de abril de 2006 na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais pela via do trabalho coletivo.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2003.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos:** Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros de 2007 a 2010. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

GONÇALVES, T.G.G.L. e MELETTI, S.M.F. Escolarização de adultos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007 – 2010). In.: **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação**

Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Nova Almeida-Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011.

GORDON, Samuel. **Palabras sin limites**. Conversaciones con escritores. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo, Campinas, Papyrus, 1990.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2005.

GUEDES, A. O. **Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

GUIMARÃES, Alessandro da. **Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

HADDAD, S. e DI PIERO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n. 14, pp. 108 – 130, 2000.

HECKERT, A. L. C. e NEVES, C. A. B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: PINHEIRO, R. et. at (org). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e praticas**. 1ªed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO, Ano, 2007.

HECKERT. A. L. C. **Narrativas de Resistências: Educação e políticas**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da universidade Federal Fluminense, 2004.

_____. Os desafios da educação na contemporaneidade. IN.: SILVA, A. de Araújo e BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Psicopedagogias: possíveis olhares, algumas trajetórias**. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000.

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de recuperação automática**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social como intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**. São Paulo, N. 22, 2001, pp. 102 – 110.

JESUS, D. M. de e GIVIGI, R. C. do N. Implicações éticas na Pesquisa-ação. In: LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS Kelma Socorro Alves Lopes de (Orgs.). **Ética e as reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, pp. 33-45.

JESUS, D. M. de e VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em revista**. Curitiba, Editora da UFPR. n. 41. pp. 95 a 108. Jul-set. 2011.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. \vitórias: EDUFES**, 2006.

_____. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Educação e sociedade**. V.16, n.1, Porto Alegre, 2004.

_____. **Formação continuada em educação especial: dispositivo para construção de uma prática pedagógica diferenciada**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2002.

JUNQUEIRA, Luciano A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista saúde e sociedade**. São Paulo, V. 13, N. 1, pp. 25-36, jan./abr. de 2004.

KASSAR, M. O., RABELO, A. S. “Especial” Na Educação, O Atendimento Especializado e a Educação Especial. **Anais do VI Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Nova Almeida-Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011.

KASSAR, M.; GARCIA, E. et. Al. Educação inclusiva: direito à diversidade. Estudo de caso de um município-polo. In: **Anais do Seminário de pesquisa em educação especial**, Gramado, 2008.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação de professores. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A rede como figura empírica da ontologia do presente. In. : FONSECA, T. G.; KIRST, P. (Orgs.). **Cartografias e devires**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2003. Pp. 53-61.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo, Ed. 34, 1994.

_____. O futuro da Terra é decidido no concílio híbrido de Kyoto. **Folha de São Paulo**. São Paulo. Caderno Mais!, 7 dez. 1997.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufra, 2012.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Ática, 1991.

LEITE, M. S.; CARNEIRO, V. F. **Deficiência e diferença na educação escolar: Questões da pesquisa acadêmica atual**. **Anais do VII Seminário**

Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade. Rio de Janeiro: Universidade de Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 3 a 6 de junho de 2013.

LIMA, N. M. F. de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no município-polo de Campina Grande/PB. In: **Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste**, 18., 2009, João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa, 2009.

LINHHARES, C. F. S. e HECKERT, A. L. Movimentos instituintes nas escolas: Afirmando as potências dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph: Formação dos Profissionais da Educação**. ISSN 1807-6211, Ano IV. No 12. Junho 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista12.pdf>.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Desafios contemporâneos da educação docente - tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: BALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [Et all.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 801 – 818.

_____. (Org.). **Formação continuada de professores:** comunidade científica e poética - uma busca de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Escola Balaia:** um convite ao debate para a reinvenção de Caxias. Maranhão: Ed. Caburé. 1999.

_____. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. 2. Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1996.

LOPES, Maura C. e FABRIS, Eli H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURAU, R. Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) **René Lourau, analista em tempo integral**. Campinas: Hucitex, 2004, p. 66-86.

LOUZADA, A. P. F. **Crônicas de um trabalho docente:** a invenção como imanente à vida. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença:** a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 1999. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MARTINS, J.S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro primeiro, vol. II. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

MATURANA, H. R. e VARELA, F. G. **El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano.** Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1984.

MATURANA, H. **Entrevista a Humberto Maturana a Jonas Schell.** Disponível em: < <http://gestaoemrecursoshumanos.blogspot.com.br/2010/10/entrevista-com-humberto-maturana.html>> Acesso em: 15 de outubro de 2014.

_____. **Entrevista para Cooperativa.** Entrevista dada e publicada em 6 de janeiro de 2013. Disponível em:<http://www.youtube.com/results?search_query=maturana&sm=3> Acesso em: 08 de novembro de 2013.

_____. **Entrevista com o cientista chileno Humberto Maturana.** Um problema de desejo. Por Omar Sarrás Jadue em 05 de agosto de 2007. Disponível em: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=845 . Acesso em: 15 de outubro de 2014.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Entrevista com Humberto Maturana por Mercia Helena Sacramento e Adriano J. H. Vieira. **Revista Humanitates.** São Paulo, Centro de Ciências de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Brasília, vol. I, nº 2, novembro de 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm> . Acesso em: 15 de outubro de 2014.

_____. **Emociones y lenguaje en educación y política.** Santiago, Ediciones Pedagógicas chilenas, 1990.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar.** São Paulo: Ed. Palas Athena, 2006.

MEIRIEU, P. Por uma pedagogia da promessa. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artemed, 2002, p. 255 – 289.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artemed, 2005.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos 1990. **Ponto de vista: Revista de Educação e processos inclusivos.** Florianópolis, V.3, N.4, pp. 73-86, 2002.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. **professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 125 – 142.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI e MIZUKAMI (Org.). **Formação de professores.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MONTE, Marisa. **Gentileza**. Disponível em: <http://letras.mus.br/marisa-monte/47282/>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Revista serviço social e sociedade**. São Paulo, N. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010.

NASCIMENTO, A. P. do; BORGES, C. S.; PATTUZZO, K. G. Reflexões possíveis sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas instituições especializadas do Estado do Espírito Santo. In: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.

NOGUEIRA, J. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: constituindo caminhos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

_____. A profissão e prática na formação docente. **4º Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e do 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 05 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro de; VENTORIM, S.; PIRES, M. F. C. (Org.). **Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador**. 1ª. ed. Vitória: EDUFES, 2000.

ORIGEM DA PALAVRA: consultório etimológico. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/>. Acesso em 13 de outubro de 2014.

PAGNI, Pedro. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **REP – Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. V. 18, Nº 2, pp. 309-323, Julho a Dezembro de 2011.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, V. 21, N. 37, Pp. 83-96, jan./jun. 2012.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1981.

PARRA, Nicanor. Manifesto. Disponível em: <http://www.nicanorparra.uchile.cl/index.html>>. Acesso em: 23 set. 2012.

PASSOS, E. e BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 17-31.

_____. Complexidade, transdisciplinariedade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T. M. G e KIRST, P. G. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003, p. 81 – 90.

PATTUZZO, K. G.; NUNES, I. M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: os desafios da formação em serviço. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

PAZ, Octavio. Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/opoema/octaviopaz/octaviopaz.htm>. Acesso em 13 de outubro de 2014.

PESSOA, Fernando. Ah! Como o sono é a verdade, e a única. **Novas poesias inéditas**. Lisboa: Ática, 1973. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2186>. Acesso em 21 de janeiro de 2014.

PIONTKOVSKY, D.; PEREIRA, D.; SILVA, S. K. da. Entrevista: Pensar e instituir: uma conversa com Célia Linhares. **Revista Pró-discente: caderno de produção acadêmica**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, V.15, nº1, pp. 118-126, janeiro a julho de 2009.

PITTA A.M.F. Reorientação do modelo de atenção: equidade e justiça social na organização de serviços de saúde mental. **Cadernos de textos da III Conferência Nacional de Saúde Mental: cuidar sim, excluir não**. Brasília, 2001. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/3_conf_mental.pdf.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2012.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H. e KLEIN, Rejane Ramos (Org.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013, pp. 25 – 44.

REZENDE, Pedro. **Lamarca**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wy1g8kRMD5Q> . Acesso em 4 de abril de 2014.

RIFKIN, J. **A era do acesso**: a transição de mercados convencionais para *networks* e o nascimento de uma nova economia. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROCHA, M. L. da e AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Ciência e Profissão**. V.23, Nº.4, Brasília, dezembro de 2003.

ROCHA, M. L. **Desvendando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ROLNIK Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: Experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói: Departamento de psicologia, 2013. Versão On-line ISSN 1984-0292.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, T M. D. dos. Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: uma reflexão com base no pensamento de Theodor W. Adorno. **Anais do IV Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre Diálogos**. Niterói, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento crítico único à consciência universal. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

SARAIVA, K. e VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In.: **Educação e realidade**. Porto Alegre, V.4, N.2, pp. 187 – 201, maio a agosto, 2009.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As armadilhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999, pp. 97 – 119.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**. V. 16, pp. 61-80, 2011.

SILVA, A. M. C. e S. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e realidade**. Ano XXI, nº 72, Agosto 2000, pp. 89 – 109.

SILVA, A.F. da; MACEDO, B. da R.R.; BARROS, J.G.R.; VILHENA, V. Encontros e conversas sobre estética, experiência e amizade. In.: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. A relação da família de alunos com deficiência e a escola comum: reflexões sobre a inclusão. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo, Cortez, 2002, pp. 73 – 106.

VECINA. **Domingo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-7U8vTfm9U8>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. In. : RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. e VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 13-34.

VEYNE, P. Como se escreve a história. **Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da UNB, 1982.

VIEGAS, I. T. e BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos do financiamento da educação. **Reflexão e ação**. V. 17, pp. 54 – 87, 2009.

VIEIRA, A. B.; PATTUZZU, K. G. Falando de pedagogos e professores no contexto da educação inclusiva a partir do cotidiano escolar. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão**. Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação, **Parecer nº 01/2011**, aprovado em 20/04/2011a.

VITÓRIA, Conselho Municipal de Educação, **Resolução nº 01/2011, nos termos do Parecer nº 01/2011**, aprovado na Sessão Plenária de 20/04/2011b.

ZAMBON, G. F. de O.; ALMEIDA, M. L. de ; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: grupos reflexivos-críticos como possibilidade. In.: **Cadernos de programação e resumos do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: Educação Especial e Política Educacional:**

Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Práticas de Inclusão.
Vitória: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

ANEXO 1

DVD COM AS MÚSICAS-DISPOSITIVOS DO PENSAMENTO

ANEXO 2

ANEXO 6

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

ANO 2014
 ENSINO FUNDAMENTAL

1ª PARTE

INFORMAÇÕES D@ ESTUDANTE:	
Nome: L. A. S.	
Filiação: L. P.	
Responsável: a mãe	
Data de nascimento: 16/ 03/ 1993 Sexo: () Masc. (X) Fem.	
Profissão: estudante	
Local de nascimento: Vitória	Estado: ES
Endereço: Rua:	
Telefones de contato:	
E-mail:	
Pertencimento Etnicoracial: Parda	
Orientação sexual: hetero	
ANO ESCOLAR:	
EJA: (X) 1º Segmento - (X) Inicial (....) Intermediário (....) Conclusivo	
(....) 2º Segmento - (....) Inicial (....) Intermediário (....) Conclusivo	
TURNO: (....) Matutino (X) Vespertino (....) Noturno	

Laudo Médico: (...) Sim (X) Não
Situação d@ Estudante: DI (..) DV (..) Surdez (..) Autismo (...) TGD (..)
Múltipla (....) Síndrome (....) Outra (X) Qual?
Deficiência Física
Descrição da situação d@ estudante segundo laudo clínico:
Segundo a mãe, o laudo se perdeu ao longo do tempo, mas ficou de trazer alguns documentos para anexar à ficha de matrícula.
Faz uso de medicamentos? (X) Sim () Não
Nome dos medicamentos: Gadernal (noite), Clonazepan (manhã)

UNIDADES DE ENSINO QUE O ESTUDANTE FREQUENTOU E SÉRIES/ANOS CURSADOS?
--

Não frequentou

INSTITUIÇÕES/SERVIÇOS FREQUENTADOS COMO APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (APAE, AMAES, PESTALOZZI,ETC.)

Frequentou APAE

2ª PARTE

REGISTRO DO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NO SEMESTRE

1º semestre

Período: 01/ 06/ 2014 a 30/06/2014

HISTÓRICO SÓCIO-CULTURAL (Tempo na escola; situações vividas que considera significativas - Avaliação da trajetória escolar (como chegou? Como está hoje?); Aspectos familiares, habilidades artísticas.

Ver estudo de caso em anexo

DIAGNOSE: O que @ estudante sabe?

Reconhece a maior parte das letras do alfabeto com oscilação, conseguindo digitar ou indicar com o alfabeto móvel, não conseguindo redigi-las por conta da deficiência. Escreve o primeiro nome, mamãe, papai, Larissa, Filipe e Duda. Na interpretação faz uso de gestos para responder e tem relativa noção de números X quantidade (1 a 10) e soma simples.

NECESSIDADES ESPECÍFICAS:

Cadeira adaptada, prancha imantada ou velcrada, pranchas de comunicação alternativa, plano inclinado, teclado colmeia, órtese, rampa, banheiro adaptado.

O QUE @ ESTUDANTE PRECISA APRENDER?

Ampliar o reconhecimento e uso do alfabeto;

Ampliar as questões numéricas relacionadas à situações problemas;

Leitura e escrita de pessoas de seu convívio (parentes, colegas, professores), objetos e pertences pessoais.

HÁ NECESSIDADE DO CONTRATURNO? QUAIS ESTRATÉGIAS PRECISAM SER DESENVOLVIDAS? (Aspectos a serem desenvolvidos espaços utilizados, profissionais, planejamento e efetivação das estratégias).

Sim. Uso da informática, pranchas de comunicação alternativa, jogos educativos voltados para alfabetização.

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL (SAÚDE, ASSISTÊNCIA, TRANSPORTE)

A aluna faz uso do Programa Porta a porta para seu transporte até a escola e fisioterapia

Frequenta a fisioterapia uma vez por semana na EMESCAM

ENCAMINHAMENTOS QUE CONSIDERA RELEVANTE:

Equoterapia PMES ou Terapia Ocupacional

CRONOGRAMA DE AÇÃO/ATIVIDADES DO TURNO TRIMESTRAL

Temática trabalhada: cidade educadora

Seminário da mulher

Seminário da homofobia

CONHECIMENTOS EXPLORADOS A PARTIR DO CURRÍCULO COMUM

Estudantes do 1º segmento da EJA (1º ao 5º ano do EF)

Componentes curriculares

Professor@ Núcleo comum:

Arte:

Educação física:

Informática

Estudantes do 2º segmento (6º ao 9º ano do EF)

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados	Conteúdos	Metodologias	Recursos Utilizados
Língua Portuguesa	Identificar todas as letras do alfabeto	Alfabeto	Textos, fichas, imagens	Alfabeto móvel
Matemática	Reconhecer/relacionar números x quantidade 0 a 10 soma simples	Números de 0 a 10	Estudos das situações do cotidiano	Encartes, dinheiro e número móvel
Ciências	Compreender a necessidade de alimentação saudável	Alimentação saudável e atividade física	Textos, fichas e imagens	Alfabeto móvel, DVD, notebook
História	Conhecer o território da cidade de Vitória	A história de Vitória	Textos, fichas e imagens	Alfabeto móvel, DVD, notebook
Geografia	Compreender o espaço físico da cidade	Relevo – Vitória como ilha	Alfabeto móvel, DVD, notebook	Alfabeto móvel, DVD, notebook
Arte				
Educação Física	Reconhecimento das práticas corporais	Alongamento, caminhada, fases da vida	Caminhada pela Ufes, Vídeos, atividades individuais e coletivas	Data show, DVD, vídeos
Língua Inglesa				
Informática				

3ª PARTE

OBSERVAÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS AO FINAL DO TRIMESTRE

Diretor:
Pedagog@:

AVALIAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO TRIMESTRE:

Estudantes do 1º ao 2º Segmento da EJA (1ºao 5º ano do EF)

Componentes Curriculares	Objetivos alcançados no trimestre
Professor@ do Núcleo Comum	A aluna é esperta, entende tudo ao seu redor, no entanto é faltosa o que compromete sua aprendizagem. No entanto quando presente consegue fazer as atividades propostas.
Arte	
Educação Física	
Informática	

Estudantes do 2º Segmento (6º ao 9º ano)

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados
Língua Portuguesa	
Matemática	
Ciências	
História	
Geografia	
Arte	
Educação Física	
Língua Inglesa	
Informática	
Educação Especial	

RELATOS DOS RESPONSÁVEIS PELO ALUNO (PAI, MÃE, AVÓ, ETC.) DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO TRIMESTRE:

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/____

4ª PARTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONTRATURNO

@ ESTUDANTE FREQUENTA: (....) Sim (X) Não
Local:
Dias frequentados
Horários

Justificativa da NÃO adesão da família pelo Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino:

A mãe não tem interesse, pois pela manhã organiza o seu dia e o de sua filha, visto que tem que acompanhá-la até a escola, fisioterapia e consultas médicas. Dessa forma, não disponibiliza de tempo.

Obs.: A família deve preencher o Termo de Adesão e Responsabilidade (em anexo)

Conteúdos e atividades desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado:

Avaliação descritiva d@ professor@ do Atendimento Educacional Especializado do contra turno

Descrição da articulação do trabalho especializado com @ professor@ regente (desafios e realizações):

Observações:

Data: ____/____/____

Assinaturas: _____

ANEXO 3

COMUNICAÇÃO INTERNA

COMUNICAÇÃO
INTERNA

Recebida em 07/06/14

Número	Origem	Destino	Data	Emitida por	Recebida por
082/14	SEME/GFDE	SEME/UNIDADES DE ENSINO	04/06/14	GERENTE	

Resumo do Assunto

ORIENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA INTEGRADA

Prezado(a) Diretor(a),

Em 2013, foi criado o Comitê Metropolitano de Educação, formado por Secretários dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória e por representante da Secretaria de Estado da Educação, para articulação de ações em prol da efetividade das Políticas Educacionais. Uma das ações definidas pelo Comitê e compartilhadas com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foi a realização da **Formação Continuada Integrada**, prevista no Calendário Escolar/2014.

A *Formação Continuada Integrada* acontecerá, simultaneamente, no turno matutino, em **todas as unidades de ensino públicas** e, conforme já orientado, será facultado ao/a servidor/a a escolha **de uma das instituições escolares em que atua**, caso trabalhe em mais de um município. Nestes casos, o/a servidor/a deverá apresentar na(s) outra(s) unidade(s) de ensino, a declaração da escola na qual participou da formação.

Com vista a apoiar a ação escolar, foi elaborado pela SEDU e UNDIME um material de mídia, contendo roteiros de formação com sugestões metodológicas contemplando as temáticas da diversidade e orientações gerais.

Para garantir o êxito da integração, solicitamos a todos que sigam o cronograma previsto para cada temática:

- 12/06/14** – Educação Inclusiva
- 17/06/14** – Gênero e Diversidade Sexual na Escola
- 23/06/14** – Relações Étnico Raciais Afro-brasileiras
- 04/07/14** – Educação Ambiental

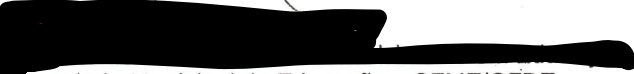
Além dos materiais para os quatro encontros supracitados, a mídia contém roteiro com a temática de Não Violência, que, se for de interesse, poderá ser utilizado pela Unidade de Ensino em outro espaço e tempo formativo, conforme planejamento.

Cada escola receberá um exemplar do DVD contendo 3 pastas: Roteiros, Orientações Gerais e Formulários. Na pasta Formulários, estão contidas a Ficha de Frequência da Atividade Formativa e a Declaração da Formação Integrada. Este material poderá ser retirado a partir do dia **05/06/14 (quinta-feira)**, na correspondente pasta da escola, localizada na Equipe de Apoio da SEME Central.

Lembramos que a Unidade de Ensino será a responsável pela organização da formação na Unidade Escolar, frequência, e certificação.

Para a elaboração do relatório da Formação Integrada no município de Vitória, solicitamos que seja encaminhada a Ficha de Frequência da Atividade Formativa para a Gerência de Formação logo após o encontro.

Atenciosamente,



Secretaria Municipal de Educação – SEME/GFDE
Tel: (27) 3135-1035

ANEXO 4

ATIVIDADES INCLUSIVAS


PARQUE PEDRA DA CEBOLA / CIDADE EDUCADORA

ATIVIDADE DE AULA INCLUSIVA

Nome do aluno: _____

Professora: Maria Elisa L. Queiroz

Disciplina: Educação Especial / Geografia e Educação Física.

Data: ____/____/____.

1) O Parque Pedra da Cebola está localizado no município de Vitória, entre os bairros Jardim da Penha e Mata da Praia, foi inaugurado no ano de 1997.

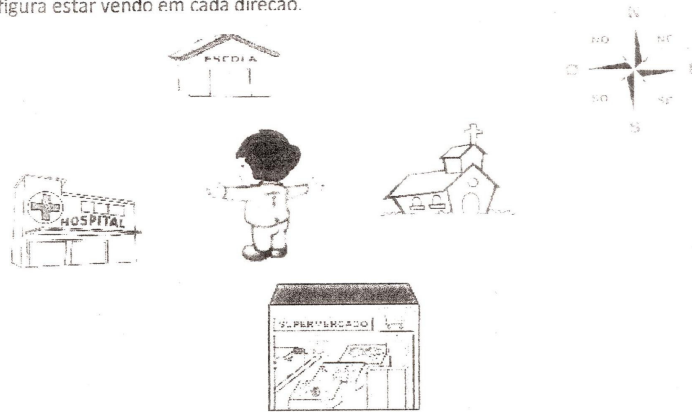
a) Quantos anos tem o Parque Pedra da Cebola?

2) Neste parque existem alguns animais. Marque com um x os animais que você encontrou no Parque da Pedra da Cebola.

() tartaruga () Pavão () Pato () Leão () Porquinho da índia () Coelho

3) O relevo terrestre pode ser definido como as formas da superfície do planeta. Encontramos diversas formas de relevo: planaltos, planícies, montanhas, morros, serras, depressão. Dentre estes identifique quais você encontrou no Parque Pedra da Cebola?

4) No Parque da Pedra da Cebola é possível se localizar utilizando conhecimentos da rosa-dos-ventos. Seguindo as orientações geográficas, identifique o que o menino representado na figura está vendo em cada direção.



Norte: _____

Sul: _____

Oeste: _____

Leste: _____

5) Uma das funções do parque é promover atividades culturais, físicas e de lazer. Cite exemplos dessas atividades.

6) Que estruturas o parque fornece para receber pessoas com necessidades especiais?

3) OBSERVE AS CENAS ABAIXO E ESCREVA O QUE ELAS APRESENTAM:









ANEXO 5

CORREIO CAPIXABA E PANFLETO DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



SE VOCÊ SENTE DIFICULDADE AO TENTAR LER ESTE TEXTO NESTE FORMATO, IMAGINE TENTAR VIVER SEM ALGUMA ACESSIBILIDADE

SEMINÁRIO
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
VIDAS E POLÍTICAS NA
CIDADE DE VITÓRIA

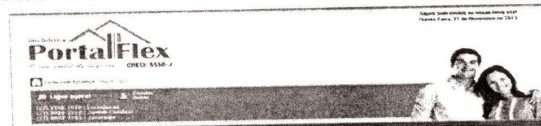
REALIZAÇÃO
EMET - (JA) - "PROFESSOR ADAMARDO SERRAVALLE DE OLIVEIRA"

28 de Agosto de 2014
das 08h às 21h

no AUDITÓRIO ANGÉLICA DYRIO COPERTINO - SEME
Secretaria Municipal de Educação de Vitória

CORREIO CAPIXABA

O JORNAL DE OPORTUNIDADES & NEGÓCIOS



HOME COMERCIAL EXPEDIENTE INSTITUCIONAL PARCEIROS NOTÍCIAS ARTIGOS GALERIA FALE CONOSCO EDIÇÕES

NOTÍCIAS

NOTÍCIAS

01/09/2014 - Seminário aponta a importância da integração de pessoas com deficiência

"O pulso ainda pulsa, a o corpo ainda é pouco. Ainda pulsa, ainda é pouco"



"O pulso ainda pulsa e o corpo ainda é pouco. Ainda pulsa, ainda é pouco". A música dos Titãs, que fala de desigualdade social, abriu o Seminário "Pessoas com deficiência: vidas e políticas na cidade de Vitória" nesta quinta-feira (28), no auditório da Secretaria Municipal de Educação (Seme). Integração foi a palavra que definiu o evento da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Professor Admarco Serafim de Oliveira, que contou com as presenças do Deputado Estadual Cláudio Vereza (PT) e também de familiares de alunos.

"Em 2014, a escola incorporou a temática "Vitória, cidade educadora" para difusão das informações sobre as

políticas sociais do município. Nessa perspectiva, em outros encontros ao longo do ano já foram abordados assuntos como, por exemplo, violência contra mulher e homofobia. Na nossa escola temos um grande número de estudantes que possuem algum tipo de comprometimento ou deficiência. Assim, o objetivo do evento de hoje é abrir mais um canal de diálogo com as famílias e estudantes, para "tentar encontrar caminhos para evoluir sempre na questão educação de qualidade para os alunos", explicou o diretor da Emef, Carlos Fabian Gonçalves.

As políticas públicas da educação especial estão eternamente em construção. Na medida em que discutimos e refletimos sobre elas, identificamos onde podemos evoluir e melhorar e, como consequência, obter avanços e conquistas. Assim, os direitos vão estar cada mais garantidos e assegurados na nossa sociedade, relatou a secretária de educação, Adriana Sperandio.

O que precisamos hoje é de quebra de paradigmas, de conceitos. Hoje vivemos em um mundo onde há bastante competitividade, qualidade e produtividade, tudo permeado pela correria. Ninguém tem tempo para nada. Muitas vezes, nem para si mesmo. Porém, é necessário mudar a ótica. Todos nós devemos tirar um pouco do nosso tempo para dar atenção para as pessoas com deficiência, entender um pouco mais sobre seu mundo, suas dificuldades, com vistas a identificar o que pode ser realizado para melhorar a rotina do próximo, não só do ponto de vista do conforto, mas também na busca por uma vida plena e normal", relatou o Deputado Estadual Cláudio Vereza (PT).

Atividades

Dizem que falar é fácil. Por isso, os organizadores do seminário surpreenderam a todos ao sugerir que os participantes se colocassem no lugar do outro. Ou seja, a mensagem de abertura do encontro aconteceu em Libras e sem intérprete, quem enxerga foi convidado a reconhecer-se utilizando um tapa-olho, quem ouve foi desafiado a estabelecer uma conversa com um surdo que só fala em Libras, ou então usou ataduras nos braços para experimentar como são limitados os movimentos de quem não possui os membros superiores.

Durante o evento também houve apresentação de música, dança, rap e hip hop. Além dos depoimentos dos familiares durante o evento, os participantes puderam conferir cartazes produzidos pelos alunos, com imagens, pinturas e gravuras que abordam a igualdade entre as pessoas.

Relatos

Os participantes puderam ouvir o relato de vida do professor de música da Emef Octavio Lomba, João Machado, que é cego. "Inspirar a buscar alternativas, soluções e até mesmo superações, atualmente, é o meu dever e fico muito feliz de poder realizar este papel", disse.

Alberto Leite é surdo, professor de Libras da Emef Adevalni Svytesmundo Ferreira de Azevedo e, acostumado a palestrar para grandes plateias, desta vez compareceu na qualidade de participante. "Eventos como esse são essenciais para a conscientização. São compartilhadas experiências da sociedade, relatos do que acontece no dia a dia e até troca de ideias entre os participantes. Não podemos ocultar esta realidade que está presente de forma tão intensa no nosso cotidiano. Os relatos de vida são importantes para mostrar, reconhecer e criar ideias de melhorias para os demais que possuem ou não algum comprometimento. Inspirar nossos alunos com a superação e algo de grande importância para nós educadores", contou.

É a primeira vez que venho em um evento como esse. Ter a oportunidade de participar e vivenciar é muito importante, uma vez que me sinto incentivado a melhorar minhas atitudes diante de colegas com algum comprometimento. Nunca é tarde para aprender e ter a oportunidade de crescer como pessoa e como aluno", relatou Darleison Viveiros, de 17 anos, que estuda em uma das turmas da Emef Admarco Serafim de Oliveira no Polo Americano.

Edições do Jornal

CORREIO CAPIXABA

O JORNAL DE OPORTUNIDADES & NEGÓCIOS

PRODUÇÃO DE PELOTOS CHEGA A 36 MILHÕES DE TON/ANO NOS



R\$ 33 milhões para produzir mandioca. Prêmio a grã natural em alta no Brasil. Inscrições para Jovem Cientista até dezembro.

Enquete

Você está preparado para o mercado de trabalho?

- SIM, TOTALMENTE!
 TALVEZ SIM
 NÃO, MAS VOU ME CAPACITAR
 TENHO DÚVIDAS



Newsletter

Receba nossos informativos. Cadastre-se abaixo.

Seu nome

Seu e-mail

Previsão do Tempo

CLIMATEMPO

ES - Vitória

06/09 Sáb

16 / 26

40%, 2mm

Nublado com aberturas de sol à tarde. Pode garoar de manhã e à noite.

Temos 7 visitante(s) online
 Recebemos 80264 vistas

Agência Karões

SEMINÁRIO
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
VIDAS E POLÍTICAS NA
CIDADE DE VITÓRIA

PROGRAMAÇÃO

Três Sessões:

8h - 14h - 19h

Entrada/recepção – Apresentação dos/das estudantes

Hino Nacional em LIBRAS

Boas Vindas – Apresentação dos/das estudantes

Mística de Abertura – Estudantes e Familiares

Histórico de como foram tratadas as pessoas com deficiência ao longo da história.

Palestrantes

9h – Cláudio Vereza (Deputado Estadual)

15h – Mariana Reis (Professora / Consultora em Acessibilidade)

19h30 – João Machado de Almeida (Professor de Música)

Apresentação Cultural

Diálogos com os/as estudantes, seus familiares e com docentes.

Narrativas da experiência com a deficiência

Encerramento – apresentação de vídeo produzido pelos/as estudantes da EMEF EJA ASO junto à FACITEC.

ANEXO 6

MODIFICAÇÕES DO PLANO DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO - PEDAGÓGICO DE ACOMPANHAMENTO DA ED. ESPECIAL.
ANO 2014
ENSINO FUNDAMENTAL
1 PARTE

Lado

Sobe ao lado da logo

→ EMEF. PAOP

MENTO DA ED. ESPECIAL.

INFORMAÇÕES DA UNIDADE DE ENSINO:

Nome da Unidade de Ensino: _____

Endereço: _____

Telefones: _____

INFORMAÇÕES DE ESTUDANTE:

Nome: _____

Filiação: _____

Responsável: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: () Masc. () Fem

Profissão: _____

Local de nascimento: _____ Estado: _____

Endereço: _____

Telefones de contato: Residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Pertencimento étnico racial: _____

Orientação sexual: _____

ANO ESCOLAR: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º

EJA: () 1º Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo

() 2º Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo

TURNO: () Matutino () Vespertino () Noturno

Laudo Médico: () Sim () Não

Situação Do Estudante: DI () DV () Surdez () Autismo () TGD ()

() Múltipla () Síndrome () Outra () Qual?

Descrição da situação do estudante segundo laudo clínico: com CID:

Obs.: Anexar cópia do laudo clínico

Faz uso de medicamentos? () Sim () Não

Nome dos medicamentos: Horários

cabeçalho, endereço da escola

UNIDADES DE ENSINO QUE O ESTUDANTE FREQUENTOU E SÉRIES/ANOS CURSADOS?

INSTITUIÇÕES/SERVIÇOS FREQUENTADOS COMO APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (APAE, AMAES, PESTALOZZI, ETC.)

AEE

Necessidades específicas.

*13
página*

<i>Medicamento dosagem</i>	<i>Horário</i>	<i>Efeitos</i>