



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA CASSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

**ALUNOS ABJETOS: ETNOGRAFIA DA INCLUSÃO NUMA ESCOLA MUNICIPAL
DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2016

VALÉRIA CASSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

ALUNOS ABJETOS: ETNOGRAFIA DA INCLUSÃO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Linha de pesquisa: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Braga de Olinda.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L732a Lima, Valéria Cassandra Oliveira de.
Alunos abjetos : etnografia da inclusão numa escola municipal de Fortaleza/ Valéria
Cassandra Oliveira de Lima. – 2016.
294 f. :il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.
Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.

1. Análise de interação em educação. 2. Representação política. 3. Inclusão escolar. I. Título.

VALÉRIA CASSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

ALUNOS ABJETOS: ETNOGRAFIA DA INCLUSÃO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Linha de pesquisa: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Braga de Olinda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Emiliano Fortaleza de Aquino
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Barros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A João,

Alguém que não existia nem como projeto quando entrei no Doutorado; no entanto, como a vida se desenrola em cima de fatos e coisas que nem sabemos que necessitamos, foi com a vinda de João que me autorizei a realizar esta tese.

Não compreendia que não era do Doutorado que necessitava naquele momento da minha vida. Agradeço ao meu marido, Hueliton, por ter insistido na realização da minha melhor obra, João.

Dedico esta tese a ele, pois, ao ver seu sorriso de manhã, sinto que posso vencer o mundo. E, nesta luta, enfim, pude vencer essa fase e defender agora esse trabalho.

ACEITEM ESSES POUCOS VERSOS...

(Agradecimentos)

Que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros
Que a importância de uma coisa há que ser
medida
pelo encantamento que a coisa produza em
nós.

Manuel de Barros

Nesse intento de aqui me expressar, finalmente é hora de agradecer!
Agradecer por aqui poder estar... Agradecer por aqui poder chegar.
É certo seu moço, que muita pedra teve de se arrancar.
Mas como disse Cora Coralina, na escalada da vida, decidi remover as pedras e
em seu lugar flores plantar.
Por vezes, foram pesadas demais. Pensei mesmo não poder chegar.
Mas quis Deus, aqui me botar. A ele agradeço em primeiro lugar.
Cuidando das mínimas coisas, sempre a me escutar, estando comigo até no que
não consigo elucidar. Me ajudando no firme caminhar.
Desse amor, tantas facetas se dá. A primeira, a família, sempre a me ajudar.
Mamãe, papai, irmão, sobrinha, titio, vovó, que tanto me anima.
Face desse amor, então, pude também a minha família formar.
Meu amor, Hueliton, sempre a namorar. Desse amor, João, sempre a me inspirar.
E o que dizer dos que puderam me financiar, para esse momento chegar,
à Prefeitura Municipal de Fortaleza, por me considerar.
Agradeço aqui quem já nem comigo está a caminhar, mas que também me ajudou
a me formar.
E o que seria dessa vida se de encantamento não pudesse contar...
Aos meus amigos, que me ajudaram no caminhar.
Começo com os que a estrada partilhei, Luciana Quixadá, uma amiga a me
movimentar. Dorenildo, um parceiro. Adelaide, que tantas horas dedicou a me
escutar. Luíza Brilhante, que me levou a gargalhar.
Mesmo quando triste me encontrava, o que seria do meu dia, se com Rose,
Fernanda e Cris não almoçasse?

E se por essa vida passasse e com eles não pudesse contar? A Araina, Marcio, Armando, Liliane e Karine por sempre comigo estar.

E se na vida alegria não pudesse contagiar? As "amigas coquetes": Celina, Carol, Charmene, Claudinha, Denise, Adriana, Malu e Valéria, por todos os dias me alegrar.

Um reforço à Celina, por cuidar de me levantar.

Mas nessa feita já não estava sozinha, e a Wangirly e Ana Laura, trazia, como fruto de um amor sincero que brotou a me guiar.

E a fé? Como não agradecer?

Aos amigos do PG (Hildebrando, Aninha, Fátima, Marcos, Carlos, Kézia, Pedro, Raquel, Suzane, Northon, Caio, Cris, Maria Zilda e Omar), mais do que as palavras, agradeço as orações a me engrandecer.

E o que falar de quem sempre está a me acompanhar?

Adaíla, por das minhas coisas cuidar.

Se um cadinho de amor há, o que falar do acolhimento?

À Ercília, pela acolhida, pela humanidade de entender uma dor, por poder me animar.

À banca, Ana Iorio, Adriana, João Emiliano e Rosa, por se dispor a me escutar.

E, por fim, mas não menos importante, à alegria que os alunos me proporcionavam. À Isaque, Valentino, Joaquim, Danilo e tantos outros, por me ajudar a compreender um pouco mais da vida e por ela me embalar.

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Chega suado e veloz do batente
E traz sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave, caderneta, terço e patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar, olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Chega no morro com o carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar cá no alto
Essa onda de assaltos tá um horror
Eu consolo ele, ele me consola
Boto ele no colo pra ele me ninar
De repente acordo, olho pro lado
E o danado já foi trabalhar, olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
E ele chega
Chega estampado, manchete, retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo, eu não disse, seu moço
Ele disse que chegava lá...

(Chico Buarque)

RESUMO

Esta tese parte da apreensão da categoria **aluno abjeto**, identificada na escola pública municipal de Fortaleza, que deflagra mecanismos objetivos na eliminação escolar das condições de aprendizagem de alunos diversos. Os alunos abjetos apresentam a produção de corporalidades e modos de expressão específicas, tanto na figura do Aluno com Deficiência (ACD) como do Aluno Problemático (AP). Ele encerra formas de elaborações sociais baseadas na radicalização da alteridade. Estes tipos se materializam na exclusão do sistema escolar, e a ela reagem, seja pela insujeição pacífica à produção de sua abjeção, compondo formas de resistência, ou sob processos de estigmatização de uma deficiência. A constituição desta categoria surgiu do esforço etnográfico de compreender a inclusão escolar. Inicialmente, esse esforço compreendia a figura do ACD como sujeito de direito e principal agente da inclusão. O exercício etnográfico da escrita dos Cadernos de Campo, entretanto, fez enxergar o aluno que já há bastante tempo é eliminado do processo escolar, tanto socialmente, quanto no próprio *métier* da escola: na aprendizagem. Constitui-se a categoria mediante a apresentação de interlocutores de pesquisa. Neste contexto, questiona-se a possibilidade de representatividade política da categoria por meio de políticas públicas assistenciais que visam tanto a recuperá-los, como a eliminá-los. O objetivo central da tese é, portanto, compreender a produção das abjeções sociais no corpo da escola, em procedência na etnografia realizada de 2012 – 2013, e problematizar o alcance da representatividade política desta categoria. O conceito de abjeção parte das teorias feministas, Judith Butler (2002, 2003, 2007, 2009, 2012, 2013, 2015), Venna Das (1999, 2008) e Debora Polak (2008); o aparato analítico centra-se no conceito de genealogia de Foucault (1995, 2005, 2010, 2011, 2012) e a etnografia baseia-se no modelo de Favret-Saada (2005). A ideação desse aluno se faz na interação com os *locus* de aprendizagem, seus pares, a comunidade onde vivem e na relação aluno e corpo docente. Procura-se, portanto, denotar essas categorias, menos focando na sua constituição como problemas para a estrutura escolar, mas compreendendo-as como formas de produção das gestões de resistência, elasticidade fronteirística e de alteridades não enquadradas nos padrões de normatização. A tese elabora mecanismos de compreensão para uma responsabilização, centrada no exercício da cidadania, entendida como um procedimento dinâmico e negociável no corpo das interações sociais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Aluno Abjeto. Representatividade política.

ABSTRACT

This thesis, part of apprehension category abject student, identified in the public school of Fortaleza, which triggers mechanisms goals in the elimination of school learning conditions of several students. The abject students present the production of corporeality and specific modes of expression, both in the Disabilities Student (DS) as the Troubled Students (TS). It contains forms of social elaborations based on the radicalization of otherness, these types materialize in the exclusion from the school system, and relate to it, either by non-peaceful subjection the production of its abjection, composing forms of resistance, or under stigmatization processes disability . The constitution of this category came from ethnographic effort to understand the school inclusion. Initially this effort comprised the DS figure as a subject of law and the main inclusion agent. The ethnographic exercise of writing the Field Notebooks, however, were made to see the student who for quite some time is eliminated from the school process, both socially and in school *métier*: learning. It constitutes the category by presenting research partners. In this context, it questions the possibility of political representation category through welfare policies aimed at both get them, how to eliminate them. The central goal of the thesis is to understand the production of social abjections the school, based of the ethnography origin in 2012 – 2013, and discuss the scope of political representation in this category. The concept of abjection of the feminist theories, Judith Butler (2002, 2003, 2007, 2009, 2012, 2013, 2015), Venna Das (1999, 2008) and Debora Polak (2008); the analytical apparatus focuses on the concept of genealogy of Foucault (1995, 2005, 2010, 2011, 2012) and ethnography is based on the model Favret-Saada (2005). The ideation that student is done in interaction with the locus of learning, their peers, the community where they live and the relationship student and faculty. Wanted therefore denote these categories, focusing less on their constitution as problems for the school structure, but understanding them as forms of production of resistance efforts, borderness elasticity and otherness not covered in the regulation standards. The thesis develops understanding of mechanisms for accountability, focused on exercise of citizenship, understood as a dynamic and negotiable process in the body of social interactions.

Keywords: School inclusion. Abject student. Political Representation.

RESUMEN

El trabajo parte de la aprehensión de la categoría estudiante abyecta, identificado en la escuela pública de Fortaleza, que desencadena mecanismos ciertos en la eliminación de las condiciones de aprendizaje de varios estudiantes. Los estudiantes abyectas presentan la producción de la corporalidad y modos específicos de expresión, tanto en la cifra de Estudiantes con Discapacidad (ECD) como del Estudiante Problemático (EP). Contiene formas de elaboraciones sociales basadas en la radicalización de la alteridad. Estos tipos se materializan en la exclusión del sistema escolar, y reaccionan a ella, ya sea por la isujeción pacífica a la producción de su abyección, componiendo formas de resistencia, o en virtud de los procesos de estigmatización de una discapacidad. La constitución de esta categoría proviene de esfuerzo etnográfico para comprender la inclusión escolar. Inicialmente este esfuerzo compone la figura ECD como sujeto de derecho y el principal agente de la inclusión. El ejercicio etnográfico de escribir el cuadernos del campo, sin embargo, vio que el estudiante hace bastante tiempo se elimina del proceso escolar, tanto en lo social y en el propio *métier* de la escuela: nela aprendizaje. Constituye la categoría presentando los interlocutores dela investigación. En este contexto, se cuestiona la posibilidad de la categoría representación política a través de políticas de asistencia pública a tanto a recuperarse, como para eliminarlos. El objetivo central de la tesis es, por lo tanto, para entender la producción de abyecciones sociales nel cuerpo de la escuela, con base nela etnografía de procedencia 2012-2013, y discutir el alcance de la representación política en esta categoría. El concepto de la abyección procede de las teorías feministas, Judith Butler (2002, 2003, 2007, 2009, 2012, 2013, 2015), Venna Das (1999, 2008) y Debora Polak (2008); el aparato de análisis se centra en el concepto de la genealogía de Foucault (1995, 2005, 2010, 2011, 2012) y la etnografía se basa en el modelo Favret-Saada (2005). La ideación ese estudiante se hace en la interacción con el lugar de aprendizaje, sus pares, la comunidad en la que viven y el estudiante relación y facultad. Por lo tanto, la aprehensión de las categorías, centrándose menos en su constitución como problemas para la estructura de la escuela, pero entendiéndolos como formas de producción de los esfuerzos de resistencia, elasticidad fronteirística y alteridad no se incluyen en las normas de regulación. La tesis se desarrolla la comprensión de los mecanismos de responsabilidad, se centró en la ciudadanía, entendida como un proceso dinámico y negociables en el cuerpo de las interacciones sociales.

Palabras clave: Inclusión escolar. Estudiante abyecta. Representación política.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pedrinho morto no São Arcanjo	81
Figura 2 - Síntese de análise	82
Figura 3 - Reunião com o secretário de educação	206
Figura 4 - Retroalimentação da legitimação / Normalização	211
Figura 5 - Manifestação de jovens pelas mortes ocorridas na Grande Messejana	235
Figura 6 - Foto tirada na "Passeata para a paz"	249
Figura 7 - Foto tirada na "Passeata para a paz"	252
Figura 8 - Painel dos alunos	252
Figura 9 - Mural da solidariedade	253
Figura 10 - Pichação em muro do São Arcanjo	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sobre o "mundo do crime"	121
Quadro 2 - Poder local	123
Quadro 3 - Guerra diária	126
Quadro 4 - Guerra diária	127
Quadro 5 - Rivalidade e demarcação de território	139
Quadro 6 - Luto e perdas na guerra	140
Quadro 7 - Vida loka	140
Quadro 8 - Cartão para Isaque	249
Quadro 9 - Produção de renda	281
Quadro 10 - Produção de renda	281
Quadro 11 - Produção de renda	281
Quadro 12 - Uso de drogas	281
Quadro 13 - Luto e perdas na guerra	282
Quadro 14 - Guerra diária	282
Quadro 15 - Guerra diária	282
Quadro 16 - Guerra diária	283
Quadro 17 - Guerra diária	283
Quadro 18 - Prisão	283

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Costurando uma colcha de retalhos: caminhos ao objeto de pesquisa	16
1.2 Organização da tese	23
2 DA ESCOLA À CONSTITUIÇÃO DE ABJEÇÕES: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E CONTORNOS DA ETNOGRAFIA	31
3 SOMOS VIZINHOS POR DENTRO	84
3.1 O dia dos fogos de artifício	87
3.2 A conversa sobre Pedrinho	90
3.3 Reportagens: a ligação da fala de Isaque com os "fatos"	91
3.4 Quero vingar a morte do <i>guerreiro de fé</i>	112
3.5 O rapaz ajuda a gente; ele é bonzinho	118
3.6 Sobre a legitimação do crime e sua inseparabilidade do conflito moral por ele gerado	122
3.7 Mais uma palavra sobre o São Arcanjo	147
4 O DIREITO E O VALOR DA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO SUTIL DA VIOLÊNCIA	150
4.1 No coração do bairro: a Escola Municipal Capistrano de Abreu	151
4.2 A elaboração dos discursos de justificação	154
4.3 O episódio da Professora Camila: mais um dado na questão da "desestrutura familiar"	173
4.4 O incidente das drogas: um dado final sobre a desestrutura familiar	175
4.5 A "desestrutura familiar" como mecanismo de justificação	179
4.6 Caso Érico: um exemplo sobre as possibilidades de utilização da escola	187
5 SOBRE A PROPAGAÇÃO DA VIOLÊNCIA	203
5.1 Uma conversa na sala dos professores: "todas as nossas crianças são especiais de uma maneira ou outra"	215

6 A CONSTITUIÇÃO DA ABJEÇÃO	238
6.1 Minha diferença é a aprendizagem	239
6.2 Eu não quero "consertar" crianças; eu quero pegar as crianças boas e torná-las melhores	241
6.3 Alunos abjetos	243
6.4 O dia da apresentação dos Campeões de Ioiô	250
6.5 Que vida merece luto?	256
6.6 A quem, afinal, devemos cobrar o processo educativo?	264
7 POR OUTRA FORMA DE RESPONSABILIZAÇÃO: POR QUAL "NÓS" SOU RESPONSÁVEL?	268
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICE	284
ANEXOS	287

1 INTRODUÇÃO

[...] concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los.

(Judith Butler)

1.1 Costurando uma colcha de retalhos: caminhos ao objeto de pesquisa

Envolvei-me com o tema da **inclusão escolar** no ambiente de trabalho. Sou técnica em Educação no Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional 2 (SER 2) da Prefeitura Municipal de Fortaleza¹, e minha atribuição era coordenar a área da Educação Especial. Como encargo da minha função, acompanhava a implantação da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) nas escolas de abrangência da SER 2.

Durante o tempo em que estive nessa função, deparei distintos fatos que engendraram uma lógica segregativa em plena inclusão escolar. Esses posicionamentos mais excluía do que incluía. Intrigavam-me essas práticas. Quando ingressei no Doutorado, buscava compreender isso: como, em plena inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, permanecia uma lógica segregativa?

Questionava-me como prevaleciam ainda mecanismos de exclusão em meio a toda uma política de inclusão, ou seja, como persistiam em meio ao discurso de acolhimento da diversidade, toda uma intolerância a ela. Esta questão ganhou, ao longo do trabalho de campo, uma significação muito ampla. Nisto, tanto as questões, como o projeto de pesquisa, se reconfiguram em termos analíticos.

¹ A Prefeitura Municipal de Fortaleza é subdividida em seis Secretarias Executivas Regionais (SER), que operam de forma administrativa, nas áreas da cidade, junto à gestão municipal.

Em uma rápida pesquisa à expressão "inclusão escolar", vê-se que há uma série de documentos, artigos e livros que falam da inclusão do aluno com deficiência no seio da escola regular. Estas referências estão sempre munidas de um discurso enraizado nos direitos humanos, na democratização social e na necessidade de espaços menos excludentes e segregacionistas, entre estes, a escola, como território institucional e cultural.

A necessidade de políticas públicas de inclusão na área educacional denota um caráter compensatório, em que há um grupo possível para ser educado e outro que não estava, até então, sendo educado na escola regular. Dessa forma, busca-se na legitimidade das leis e da figura do Estado a necessidade de representatividade e inclusão no ambiente escolar, vinculada, no Brasil, à figura dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, as questões centrais que norteiam essa tese é: quem, de fato, precisa ser incluído na escola pública? Qual alcance da representatividade política desse alunos abjetos?

*

Na edição do dia 29 de abril de 2015, o jornal *Bom Dia Brasil*, da Globo², exibiu uma reportagem que falava sobre a depredação de uma escola pública em Valparaíso, na divisa de Goiás com o Distrito Federal, realizada pelos próprios alunos da instituição. Com admiração, a repórter fala sobre as imagens impressionantes, que mostram "um quebra-quebra promovido por alunos que destruíram a escola onde eles mesmos estudam".

Motivo desse ato: o esforço da direção da escola para tentar impor alguma ordem e disciplina. "A nova diretora foi considerada por esses alunos rígida demais", fala a repórter. No relato da matéria, as imagens feitas pelo aparelho celular de um aluno mostram estudantes gritando, correndo, destruindo carteiras, que são jogadas e amontoadas em canto na escola, quebrando portas e armários a chutes.

Alunos do sexto ao nono ano uniram-se para destruir o CAIC Presidente Tancredo Neves, em virtude da insatisfação com a vinda da diretora atual, que é mais rígida, e cobrava disciplina no colégio. Ao todo, 1,3 mil alunos estudam na escola. Na matéria, uma ex-professora, que não se identifica por medo, conta que já existe um histórico de problemas com os alunos. "Tem muitos alunos agressivos mesmo. Escutei várias vezes alunos dizerem que em outros momentos foram armados, agrediram verbalmente professores", expressa.

² Fonte: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/04/alunos-promovem-quebra-quebra-em-escola-por-causa-de-diretora-rigida.html>. Acesso em: 29/04/15

Na análise do repórter Alexandre Garcia, ele fala que educação e cidadania vêm já de dentro de casa. Inicia a análise com a frase proferida pelos alunos no vídeo: "Tira a diretora, tira a diretora". Ele enfatiza que a ação acontece "na marra", de forma bárbara e conclui: "Educação agora virou caso de polícia. Onde será que estes alunos aprenderam isso?"

*

A tarde compareci à reunião com mães dos alunos com deficiência da escola³. Estavam apenas seis mães, e a reunião foi muito emocionante, pois tivemos oportunidade de ouvir as mães e entendê-las em sua angústia de deixarem o filho na escola. Iniciamos a reunião com a história de *Uma Joanhinha Diferente*, um conto que fala de uma joanhinha que nasceu sem nenhuma pintinha. As mães se emocionaram ao ouvir a história, uma disse: *Entendi, que nem todo ser humano é igual, assim como meu filho é diferente, nós todos somos diferentes, nem os dedos da mão da gente são iguais*⁴. As demais mães, também emocionadas, começaram a chorar.

No momento seguinte, posterior as suas falas, perguntei o que achavam da escola em termos de inclusão, se sentiam que seus filhos aprendiam. A mãe de Valentino assim me respondeu:

Como ele pode aprender se as pessoas não acreditam nisso? As pessoas que fazem a escola não acreditam que meu filho pode aprender, mas ele pode, por isso que eu insisto. Porém, é difícil sabe? Porque, agora mesmo, antes de começar a reunião, vi a diferença com que tratam meu filho. A professora estava entregando massinha a todos os alunos na rodinha e meu filho estava deitado no chão, rolando de um lado para outro e sem massinha. Olho a bolsa dele, quando chega em casa, e só encontro uma agenda toda riscada por ele. Nunca me mandaram uma atividade do meu filho.

*

Pensando nesses relatos e partindo da questão que norteia este trabalho, proponho que o exercício efetivo desta pesquisa, tanto em termos de mobilização de teorias, como a

³ Trecho do Caderno de Campo, 04/10/2013.

⁴ As falas dos interlocutores de pesquisa aparecem, no corpo do texto, em itálico. Se estas falas ultrapassarem o espaço de três linhas aparecerão em itálico após uma pausa. Também aparecerão em itálico expressões próprias na fala dos interlocutores, consideradas, assim, como fala nativa.

experiência prática, que os dados da investigações nos fornecem, supõe uma forma de investigação crítica, que busca não as origens ou a cronologia de um processo de inclusão escolar, mas que investiga as **apostas políticas**, constitutivas de categorias de identidade que, nas palavras de Butler (2013, p. 9), "[...] são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos".

Para falar destas apostas políticas, apoio-me nas análises de Foucault (2010), por se tratar da elaboração de uma **genealogia**⁵, ou seja, uma busca para "ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados" (FOUCAULT, 2010, p.171), "[...] uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa". As apostas políticas desnudam os mecanismos ínfimos da trama social nas relações de força ali estabelecidas. Para tanto, estabeleço que a pesquisa aqui empreendida partiu do entendimento de que tais apostas políticas não são frutos de um poder central, como entenderam as teorias sociológicas que davam ao Estado a imagem de uma realidade unificada.

O Estado, por sua vez, será aqui elucidado desde a perspectiva foucaultiana. Foucault (2010) descentra o poder da figura unitária do Estado, ou seja, o ente estatal não é uma fonte central do poder, pois o poder se exerce no Estado⁶, mas não parte dele. Enquanto, para Max Weber (1982, p. 98 *apud* BIANCHI, 2014, p. 84), "O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território... reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima", mediante o exercício de dominação (autoridade) e de legitimidade, na compreensão de Foucault (2010, p. 181), a dominação não é entendida como "[...] dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade." E enfatiza (FOUCAULT, 2010, p. 181): "[...]

⁵ Foucault (2010, p. 171) explica no livro *Microfísica do poder* que, para uma pesquisa ou atividade poder se chamar "Genealógica" "[...] não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de classificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos do poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater".

⁶ Entendida aqui como instituição central de exercício do poder e não como governo.

Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social".

Investigar as apostas políticas, conseqüentemente, é tratar de "fissuras", de como o exercício da dominação e a imposição da ordem não acontecem, nas condições práticas, de forma tão consensual às pessoas. Refiro-me a sujeitos à margem das estruturas consensuais, que se encontram separados do quadro de direitos e deveres de uma condição de cidadania, e que não comungam dos mecanismos necessários a essa aceitação da ordem, por não serem parte requerida nesse quadro de acordos sociais, por não terem representatividade política. Essa ação fronteirística, que tais sujeitos traçam ante a dominação servem como eco, de novas perspectivas de discurso, e encabeçam o questionamento a toda a ordem posta. Ainda agem, no entanto, numa condição marginal, não legitimada. A ênfase nessa condição de legitimidade é o argumento do Estado e das relações de poder, para que se perpetuem a ordem e os mecanismos capazes de ensejar legitimação.

É dessa perspectiva também que me refiro à **representatividade política**. Entendo como representatividade política o fato de a ação estatal, no jogo das relações de poder, não atingir, ou efetivamente incluir, os grupos que essa própria ação constitui como ilegítimos e abjetos. O discurso do Estado democrático só se estabelece ou confere aceitação social de forma consensual quando cria a ilusão da circunstância de "igualdade" entre os componentes sociais. O Estado é essa instância que requer uma espécie de "bem comum" e que situa, junto ao emaranhado das relações de poder, todo o quadro de legitimação social. Nesse ponto, e com base nesse conceito de igualdade, é fato comum a variados grupos, principalmente os que ocupam a margem dos direitos desse Estado (como pessoas com deficiência, homossexuais, pessoas em condição marginal, dentre outras), requererem deste o direito de se tornarem também legítimos⁷, de serem "representados" e reconhecidos pelo Estado.

Neste exercício de legitimação e representatividade, entretanto, se estabelece também o que permanecerá ilegítimo. Nas palavras de Butler (2003, p. 226), "[...] a delimitação da legitimação ocorrerá somente através de uma exclusão de um certo tipo, embora não evidentemente dialética. A esfera da aliança íntima legítima é estabelecida graças à produção e intensificação de zonas de ilegitimidade". Tal significa exprimir que, mesmo na

⁷ Quando utilizo os termos "legitimação" e "legítimo" não os penso de forma restrita, como uma esfera produzida por um quadro jurídico ou institucional. Entendo-os de forma ampla, em suas ramificações sociais, no jogo das relações de poder e o que dentro deste jogo é "coerente, legítimo" socialmente.

elucidação e na busca de representatividade desses sujeitos ocupantes da margem social, ainda se estabelecerá todo um quadro social que permanecerá à margem de qualquer possibilidade de representatividade política. Ainda consoante Butler (2003, p. 227), esses sujeitos não apenas são considerados ainda não legítimos, mas são irrecuperáveis e irreversíveis no quadro de legitimidade, isto é, tal sujeito "[...] nunca será, nunca foi" representado.

Dessa forma, a figura do Estado, como a que exerce o poder, assume um *status* no quadro de representatividade e de legitimação, que não apenas elucida quem deve ser "admitido" ao quadro representacional de legitimidade, mas quem efetivamente não poderá ser representado politicamente. De acordo com Butler (2003, p. 239),

[...] os termos da legitimação pelo Estado mantêm o controle hegemônico sobre as normas de reconhecimento – em outras palavras, se o Estado monopoliza os recursos de reconhecimento. Não existem outras maneiras de sentimento possíveis, inteligíveis ou mesmo reais, além da esfera do reconhecimento do Estado?

Refiro-me, nesta tese, a sujeitos ilegítimos, não representados pelo Estado, ou melhor, irrepresentáveis nas relações de poder. Reporto-me desde o seu lugar de margem, como um discurso que questiona o próprio discurso legítimo e coerente, que questiona o estabelecimento das relações de poder. Dessa forma, penso como Butler (2003, p.), no sentido de que uma função crítica é julgar a própria ação de delimitação, sendo nessa perspectiva que apresento a escola, mas também os interlocutores de pesquisa.

As políticas públicas estabelecem a necessidade de um reconhecimento simbólico, de um processo de legitimação, de que é preciso incluir alunos que estão sendo arrastados pelo sistema escolar ou que neles não estavam, como o caso do aluno com deficiência. Essas políticas, no entanto, ensejam efetiva representatividade a estes grupos? E o que dizer dos alunos de Valparaíso, a que a matéria se reporta; foram incluídos na escola? Ao requerer do Estado a petição por um direito, configura-se o Estado como detentor de um direito que, na verdade, deveria conceder de maneira não discriminatória, e dessa forma, se intensifica a normalização. De acordo com Judith Butler (2003, p. 226): "Ser legitimado pelo Estado é aceitar os termos de legitimação oferecidos e descobrir que o senso público e reconhecível da personalidade é fundamentalmente dependente do léxico dessa legitimação".

Nesta perspectiva, a própria constituição política da legitimação intensifica no âmbito escolar processos de deslegitimação e "patologização"; pessoas que se produzem ilegítimas no contexto escolar, principalmente no tocante ao direito à aprendizagem. Assim, no corpo deste trabalho, apresento alunos, como os narrados na citada reportagem, que causam tanto espanto e indignação à população escolar e, aparentemente, à população não

escolar, também. Eles são violentos, indisciplinados, por vezes, chegam a ser a autoridade máxima na escola. Em contrapartida, estão acima da faixa-etária de suas salas; não sabem, pelo menos, ler e escrever e, em sua maioria, são fortes candidatos ao envolvimento com as atividades ilícitas da comunidade onde vivem. Apresento também estudantes, que diante das possibilidades de aprendizagem escolar, permanecem "encerrados" em sua deficiência.

Dessa forma, no ambiente escolar, como local de interação e sociabilidade, se produzem tipos abjetos, que envolvem sujeitos além da figura do aluno com deficiência, estendendo-se a alunos que sempre estiveram na escola e, nem por isso, foram por ela incluídos, ou por ela transformados. O aluno abjeto é o rechaçado, o considerado como não significativo, mas também o que não deve ser experienciado, o que não é inteligível como aluno, por isso, como acentua Butler (2012), "é um corpo que não importa".

O aluno abjeto é um grupo muito específico que suscita formas de gerência, elasticidade fronteirística e de resistência. É certo que diversos estudos (CUNHA, 2011; DIAS, 2011; EVANGELISTA, 2012; PEDROSA, 2011; SILVA NETO, 2011) apontam esse aluno como um verdadeiro problema no sistema educacional. Aqui trabalho desde o lugar de abjeção em que são situados. Nesse sentido, parto do seu lugar de ilegitimidade perante a representação estatal. Trata-se de uma categoria bastante plástica, que assume um não lugar dentro do espaço da representatividade, e que, uma vez anunciada publicamente, justifica-se tanto o aparato repressivo, a criação de uma rede de culpabilidade perante seu fracasso escolar como a assunção do Estado como legitimador do poder de correção, articulação e ordem, que, dentro do discurso inclusivo, exerce a própria exclusão ao sistema escolar.

Os alunos abjetos aqui chamam à reflexão o que Das (2008) intitulou de margem e o que Butler (2012) trabalha sobre fronteira e mecanismos de legitimidade e ilegitimidade. Trata-se, portanto, de problematizar os limites corporais, sociais, espaciais, simbólicos e morais dentro do sistema escolar, e como esses limites enquadram tais alunos num local de abjeção, produzindo sua eliminação como estudante, mas também como ser social. Significa abordar sobre a radicalidade que a alteridade pode assumir desde a categoria aluno abjeto, constituindo, assim, tipos sociais que se estabelecem no sistema escolar desde uma circunstância de exclusão.

Com relação a esta pesquisa, o fenômeno da Inclusão Escolar se expressa desde o saber local produzido na escola, apesar de apontar para questões que dizem respeito a problemas sociais que ultrapassam os muros desta. Portanto, proponho aqui elaborar uma reflexão sobre o processo social de produção, manutenção e punição do aluno abjeto na escola

pública municipal de Fortaleza, com suporte no embate entre as minhas experiências na escola e a condução e manuseio de um campo teórico diverso.

Então, neste trabalho, me reporto a alunos como Valentino, que tem uma deficiência intelectual e que por isso "não pode" aprender, de acordo com a percepção dos profissionais que atuam na escola. Refiro-me, porém, sobretudo, a alunos como Isaque, que, no quinto ano do Ensino Fundamental, não sabe ler nem escrever, é temido por toda a escola, pois bate inclusive em professores. Para esses alunos, as chances de superação de seu estado são poucas, uma vez que lhe negam o direito inclusive de aderir a uma turma de reenturmação⁸, para que sejam alfabetizados, pois essa sala é para os "salváveis", não para eles, que são abjetos, elucidados e abolidos pela incapacidade de representatividade política.

Meu trabalho aqui não é desconstituir o nexo de que estes são alunos "deseducados", como afirma a reportagem do jornal. Pretendo, entretanto, problematizar, tanto esse aluno como o próprio processo de Educação Pública, como formas de produção de corporalidades e expansão fronteirística. O objetivo central da tese é compreender como, no seio do discurso de inclusão, se constituem as abjeções no sistema escolar; os objetivos específicos são: compreender como a abjeção enseja os mecanismos de eliminação da aprendizagem e problematizar o alcance da representatividade política destes alunos abjetos. As principais categorias de análise são: a abjeção, a desconstrução e o empreendimento genealógico; destas derivam: os exercícios de exclusão (lógicas práticas, fronteiras, práticas identificatórias, repúdio, zonas de ilegitimidade e manipulação do discurso verdadeiro), os mecanismos de resistência (atuação fronteirística, re-significação subversiva e legitimação alternativa) e a representatividade política.

1.2 Organização da tese

Em toda elaboração de um objeto de pesquisa há uma trajetória a ser seguida: definição de um tema, levantamento bibliográfico, busca pelo campo de pesquisa, realização da pesquisa, análises e apresentação de dados. Por vezes, essa trajetória se dá de forma bem linear, entretanto, nesta investigação, ela se formou mediante o emaranhado de caminhos, os quais eu tive que trilhar, não só na escola mas também dentro de mim mesma.

A princípio, comecei seguindo esta linha reta, pois já tinha muita experiência no campo da Inclusão Escolar de alunos com deficiência (ACD), acreditava ter um caminho;

⁸ A turma da "reenturmação" é uma sala de aula dedicada ao "Programa de correção de fluxo idade/série". O programa visa a recuperar as defasagens de leitura e escrita de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

entretanto, entendi que o campo de pesquisa não é um lugar onde se provam hipóteses; ao contrário, no convívio com a escola, busquei produzir minhas reflexões, auxiliada pelas teorias acadêmicas e sua oposição com a experiência prática que a pesquisa me forneceu, ali diante de uma escola pública real.

Falar que a elaboração deste objeto de pesquisa se deu por via de um emaranhado de caminhos expõe a quebra com a ideia inicial do *Projeto de Pesquisa* apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que delimitava a inclusão escolar à figura do **aluno com deficiência**. No convívio com os interlocutores de pesquisa, percebi que havia outros alunos, que já estavam na escola desde a "democratização da educação", que ainda não foram, efetivamente, incluídos, aos quais denomino aqui como **alunos problemáticos**. E não me detive nessa questão, na convivência com estes alunos que causavam tantos "problemas" à escola; entendi o que Judith Butler (2013, p. 7) acentua, quando diz que seu primeiro discernimento crítico da infância foi compreender que "a lei dominante ameaçava com 'problemas', ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas". E, conclui: "Mas 'problema' talvez não precise ter uma valência tão negativa".

A quebra da visão inicial da pesquisa não se deu de forma cronológica, pois aconteceu durante todo o tempo em que estive convivendo com a escola; todavia, na apresentação do segundo capítulo, falo de dois momentos: a história de Pedro Eduardo, que trata de um momento inicial sob a minha visão completamente focada no aluno com deficiência; e o segundo, por meio da história de Daniel, quando percebo que há outros alunos que devem ser incluídos, no caso, os alunos problemáticos. Faço essa divisão, de forma estratégica, para uni-la na categoria de fusão destes alunos, por intermédio do termo abjeção.

Nesta perspectiva, a categoria aluno abjeto engloba tanto aquele com deficiência como os problemáticos. O aluno abjeto é o que a escola pública não consegue "incluir", seja pelo não assujeitamento pacífico deste às normas e rotinas escolares, como também pela estigmatização de um estado de deficiência ou de um marco social, entretanto, a abjeção não é uma circunstância subjetiva destes sujeitos; abjeção é uma elaboração social.

O conceito de "abjeção" utilizo com origem nas teorias feministas, Judith Butler (2002, 2003, 2009, 2007, 2012, 2013, 2015), Venna Das (1999, 2008) e Debora Polak (2008); a elaboração do quadro de análises dá-se mediante o uso e mobilização do conceito de genealogia de Foucault (1995, 2005, 2010, 2011, 2012). No desenvolvimento deste trabalho, entretanto, não há um autor ou uma teoria que sustente toda a tese. Há muitos, os quais encaro como interlocutores em um diálogo aberto. Procuro, nestes diálogos, pensar a escola e a etnografia realizada com suporte nela.

O emaranhado de caminhos que a elaboração desta tese percorreu denota-se também na escolha da metodologia. Fazer uma etnografia da Inclusão Escolar é mais do que optar por uma metodologia, ou melhor, a eleição de um instrumento de pesquisa, ou de instrumentos variados. A etnografia, como aqui procurei demonstrar, não é uma metodologia no sentido instrumental, mas é um exercício da experiência de campo.

Magnani (2009, p. 132) adverte para a noção de que o uso pragmático da etnografia, "[...] na maioria das vezes traz consigo uma série de mal-entendidos, entre os quais a banalização da etnografia como metodologia, estratégia de pesquisa e postura intelectual ... próprias da antropologia". Isso porque, ao se fazer etnografia, deve-se ter a compreensão de que não é possível "[...] separar o método do esquema conceitual", e traça como especificidade da etnografia: "[...] que não se pode separar etnografia nem das escolhas teóricas no interior da disciplina, nem da particularidade dos objetos de estudos que impõem estratégias de aproximação com a população estudada e no trato com os interlocutores".

A experiência de campo que experimentei me conduziu a realizar uma etnografia de forma bastante particular, próxima à experiência expressa por Jeanne Favret-Saada (2005) no Bocage francês. Nessa perspectiva, não foi a observação participante que prevaleceu como método ou prática etnográfica, no sentido de não me reter à mera observação, mas de optar por participar da escola, de nela me posicionar e de nela ter um lugar – nas palavras de Favret-Saada (2005, p. 158), "aceitar 'participar' e ser afetado"; utilizar a "afecção" como catalisador metodológico.

Se uma instrumentalidade há na escolha etnográfica, ela se deu por meio do exercício do Caderno de Campo. É sobre ele que teço minhas análises. A elaboração dessas anotações, entretanto, não se deu de forma sistemática. Quando assumi um lugar no campo, pouco tomava nota, mas reuni cerca de 50 páginas de notas soltas que fazia à noite em dias que me foram, de alguma forma, significativos. Outras ferramentas de pesquisa, também, me ajudaram a compreender o fenômeno que propunha estudar. Foram elas: matérias de jornais, a comunicação virtual, documentários e documentos oficiais.

A abordagem etnográfica pressupõe interlocutores, supõe de saída uma "relação" no campo. Assim, considero meus interlocutores de pesquisa os alunos, os professores, as famílias e os integrantes do São Aracânjo, estando todos aqui representados com nomes fictícios. Quanto ao **campo**, selecionei duas escolas, por meio de visitas a variadas instituições da Regional 6. Inicialmente, numa fase exploratória, frequentei as duas instituições, buscando compreender a inclusão escolar. Uma das escolas, entretanto, tinha mais problemas administrativos, pedagógicos e também se encontrava mais próxima da minha

casa. Nesse momento, julguei ser importante um reposicionamento perante o campo de pesquisa e me disponibilizei a colaborar com a instituição no que fosse necessário; foi como a elegi como campo de pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu no período de um ano, de 2012 a 2013. Na tese, opto por falar desta escola com quem mais convivi, a qual, ficticiamente, estou chamando de Escola Municipal Capistrano de Abreu. Opto também, em virtude do anonimato dos meus interlocutores, por localizá-la na região da "Grande Messejana"⁹, e não fornecer mais detalhes de qual bairro especificamente está situada. A escolha, inicialmente, por duas escolas, não se baseou em critério comparativo de uma a outra, na realidade me ajudou mais nos meus esforços interpretativos, buscando, com isso, falar do que vivenciei durante a pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa aconteceu de agosto a novembro do ano de 2012, quando pude conhecer as duas escolas, inicialmente eleitas. Nesse período, foquei meu olhar nos alunos com deficiência. A inabilidade de fazer uma pesquisa etnográfica me fez recorrer a vários métodos instrumentais, como roteiros e entrevistas semiestruturadas. Comecei, de forma ainda muito elementar, a escrever meu Caderno de Campo.

O segundo momento ocorreu nos meses de março a junho de 2013. Então, conheci mais as pessoas que compunham a escola. O exercício do Caderno de Campo tornou-se mais intenso, me envolvi mais com as pessoas, me aproximei mais dos alunos e dos professores de sala de aula comum. Basicamente, minhas atividades estavam vinculadas às funções da escola. Então, colaborava com os momentos de sala de aula, como também realizava atividades particulares com diversos alunos. O diferencial nesse momento da pesquisa foi que não restringi meu olhar apenas ao aluno com deficiência, havia alunos na escola que não eram deficientes e também sofriam alguns tipos de exclusão escolar.

Importante é salientar que, já desde o primeiro momento da pesquisa, deparei esse grupo de alunos que também necessitava inclusão. Como exprimi, a transformação do projeto inicial não se deu cronologicamente, mas foi algo com que fui cada vez mais me envolvendo e me levando a refletir sobre aquelas realidades.

O terceiro momento desenvolveu-se de agosto a dezembro de 2013 e aconteceu de forma bastante singular. Desde agosto de 2011 até fevereiro de 2013, estive afastada das

⁹ A denominação "Grande Messejana" diz respeito à junção de 26 bairros de Fortaleza, que seguem a divisão estabelecida pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, subdividindo a capital de Fortaleza em seis Áreas Integradas de Segurança do Ceará (AIS). A AIS4 compreende a área da "Grande Messejana" e é subdividida pelos seguintes bairros: Cajazeiras, Cambeba, Cidade dos Funcionários, Engenheiro Luciano Cavalcante, Guararapes, Jardim das Oliveiras, Parque Iracema, Parque Manibura, Salinas, Aerolândia, Aeroporto (Base Aérea), Alto da Balança, Boa Vista, Dias Macedo, Ancuri, Barroso, Conjunto Palmeiras, Jangurussu, Pedras, Coaçú, Curió, Guajeru, Lagoa Redonda, Messejana, Paupina, São Bento. Segue mapa Anexo das AIS.

minhas funções no trabalho junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza para realização do Doutorado, em tempo integral e sem prejuízo de remuneração, conforme prevê a *Lei nº. 5895 do Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza*. Em 2013, iniciou-se uma nova gestão municipal. Em 20 de fevereiro de 2013, o então secretário de Educação editou a *Portaria nº. 46/2013*, que tem como objetivo "disciplinar" o afastamento dos profissionais do magistério do serviço público municipal de Fortaleza para fins de realização de estudos de pós-graduação.

A Portaria estabelecia que todos os servidores que possuíssem autorização de afastamento para estudos, independentemente do término do período concedido no ato publicado em Diário Oficial, comparecessem ao Núcleo de Atendimento ao Professor da SME para proceder à devida lotação, referente ao ano letivo de 2013, e cessar seu período de afastamento até emissão de novo pedido de afastamento, segundo as novas diretrizes da Portaria, que estabeleciam: o afastamento seria concedido parcialmente, na carga-horária de 100 h, apenas nos 24 meses iniciais do Doutorado e nos 12 meses iniciais do Mestrado, restando assim uma carga-horária de 100 h a ser cumprida no Município; nos meses finais do período de Mestrado e Doutorado o servidor deveria realizá-lo em serviço, prestando o expediente normal de 200 h ou 300 h, conforme contrato com a Prefeitura.

Não preciso mencionar aqui o transtorno que tal medida causou aos servidores que se encontravam realizando algum curso em *stricto sensu*. Vi-me impossibilitada de concluir minha pesquisa e sem esperanças de concluir o Doutorado, pois, como escrever uma tese trabalhando oito horas por dia? Logo após a implantação da Portaria, o secretário colocou uma nota no *site* oficial do Município, expressando que quem tivesse ato de afastamento publicado em Diário Oficial e estivesse em vigor continuasse em seu afastamento integral até a data de encerramento do ato. No caso do meu ato, o encerramento se daria em 31 de julho de 2013. Sendo assim, em 01 de agosto, deveria voltar ao trabalho em tempo integral e não sabia o que fazer quanto à pesquisa.

Sentia que precisava de mais tempo no campo de pesquisa e que necessitava me aproximar ainda mais das pessoas que compunham a escola. Tomei a decisão de sair do meu cargo técnico no Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional 2 e me lotar como coordenadora escolar na escola que escolhi como campo. Retornei ao trabalho antes mesmo do término do meu afastamento, exatamente no dia 29 de julho de 2013.

Mediante o convívio com essa escola, pude constatar coisas, que jamais imaginei, como técnica, que aconteciam nas escolas públicas municipais. Esta escola me desconstruía constantemente. Foi neste momento, também, que a forma de realizar a etnografia se

intensificou no sentido de uma afecção (FAVRET-SAADA, 2005). Fazia parte da escola, era, efetivamente, um membro nela e dela compartilhava as realidades.

Desde o momento em que me inseri na escola como um dos seus membros, mesmo exercendo uma função profissional de coordenadora, não podia deixar de ter em mente tudo o que a escola já havia revelado para mim, o que já havia compreendido sobre a escola, que a relação com as pessoas me proporcionou.

Em meus registros no Caderno de Campo, relato a minha inabilidade em assumir a função de coordenadora na escola¹⁰. Apenas me sentia parte daquele todo, queria compreender as lógicas que moviam aquele mecanismo social chamado escola, e me empenhava ao máximo nessa tarefa; esta era a atividade principal nos meus dias de trabalho de agosto a dezembro de 2013. O exercício do Caderno de Campo era o único instrumental de pesquisa desenvolvido naquele momento.

Os dados, aqui apresentados, são igualmente frutos do emaranhado de caminhos traçados. Sobre a apresentação dos dados, o faço no corpo do texto na forma de "relatos etnográficos", que são construtos do que vivenciei no campo. Os relatos partem das observações do Caderno de Campo, mas são narrativas elaboradas dentro da lógica do que foi experienciado. Outra forma de apresentá-los é a citação direta do trecho do Caderno de Campo, que o faço sempre com recuo.

A temática central da tese é a inclusão escolar, entretanto, há temas adjacentes que perfazem as páginas deste trabalho, como a violência, a marginalidade urbana e as políticas sociais e educacionais. Nesse sentido, tentei estabelecer um diálogo com estudos sobre a violência escolar, a pobreza e questões de periferias urbanas. Não busco, entretanto, dar "conta de tudo", pois isso seria impossível e inviável em termos de pesquisa. Por conseguinte, a elucidação desses debates será feita no correr da própria discussão, na medida em que forem necessários ao argumento.

¹⁰ Hoje cheguei à escola bem cedo, antes mesmo de Zélia e Emília. Como a cópia da chave da sala da coordenação fica com Emília, não pude guardar minha bolsa e fui a salas dos professores, esperar o início da aula. Quando cheguei já estavam alguns professores conversando sobre a suplementação de carga-horária e sobre o aniversário da professora Dira. A professora Emma trouxe um bolo para que comemorássemos no horário do recreio com a aniversariante. A professora Dira estava toda arrumada e sorridente. A conversa foi se estendendo e o horário também, muitos alunos apareciam na porta da sala dos professores perguntando se a aula não ia começar, as professoras prosseguiram a conversa sobre suplementação acaloradamente, porque uma professora substituta estava sem lotação na escola. Fiquei constrangida de ter que falar para que fossem a quadra acolher seus alunos e começar as atividades do dia, já passavam dez minutos do início da aula. Dei-me conta que este constrangimento se dava pelo fato de querer me "camuflar" entre os membros da escola, não me sentia autorizada a intervir naquela realidade. Entretanto, não o poderia ser totalmente, pois estava no cargo de coordenadora. Fiquei incomodada, pensava nos alunos e também no constrangimento de lhes mandar ao trabalho, até que tive coragem e disse: Professoras, vamos nos dirigir ao pátio para fazermos a acolhida? E outra professora disse: Vamos pessoal, já passou dez minutos. (Caderno de Campo, 02/08/2013).

Dividi a tese em seis capítulos. O primeiro é a *Introdução*. O segundo, denominado *Da escola à constituição de abjeções: construção do objeto de pesquisa e contornos da etnografia*, é um capítulo metodológico, onde desenvolvo o processo que me levou à escrita deste texto e a tese em si, como análise de um objeto de conhecimento. Por ser um fenômeno social, estabelecido na interação com os interlocutores e emergindo deles os caminhos que me conduziram à constituição de abjeções, é necessário nesse capítulo apresentar a trajetória seguida e como as relações estabelecidas no campo me conduziram na elaboração deste trabalho.

O terceiro capítulo, intitulado *Somos vizinhos por dentro*, lança o princípio da argumentação como a organização da escola liga-se à estrutura social do seu entorno. A espacialidade e as formas de significação social atribuídas ao bairro do São Arcanjo, local onde a maioria dos alunos reside, estabelecem mecanismos de análise para compreender a constituição da abjeção como uma elaboração social, fruto da elucidação dos discursos, da manipulação midiática do espaço de horror, mortes e drogas, produzindo, assim, o enquadramento da espacialidade em práticas identificatórias, produção de fronteiras, constituição da rede de ilegitimidade e estabelecimento de formas alternativas de legitimação.

O quarto capítulo, *O direito e o valor da educação: a elaboração sutil da violência*, encabeça o primeiro argumento da escola e de seu processo de inclusão escolar, trabalhando com origem na desconstrução do argumento da "desestrutura familiar". As artimanhas das relações de poder no ambiente escolar elaboram os discursos de verdade e os bons argumentos públicos, de modo a camuflar as formas como as funções propriamente educativas ocupam um local secundário na ação educacional. Nesse sentido, se estabelecem os discursos de justificação, que operam tanto na eliminação das condições de aprendizagem como constituem uma eliminação social. A "desestrutura familiar", como discurso de verdade, não opera na ordem de uma ideologia, é sim um mecanismo sutil de poder, que cria a ilusão de um "desvalor" ao educacional, quando o efetivo desvalor surge do que os alunos compreendem como o que lhes é oferecido como educação pública.

O quinto, *Sobre a propagação da violência*, enfatiza como a inclusão/exclusão escolar se estabelece num núcleo de violência encoberto pelas relações de poder. A propagação da violência é o esforço de compreender o mecanismo sutil de como a violência se estabelece em distintas esferas além das que se produz, portanto, é um modo de como a imposição do poder e o exercício da sujeição se gesta de forma difusa, como técnicas de disciplinamento e de regulação, práticas que se expandem na teia social, atinge à escola e estende-se ao aluno.

O sexto capítulo, *A constituição da abjeção*, trata de como a escola se utiliza de mecanismos de justificação a toda a punição do sistema educacional ao aluno, mas também se reporta as suas práticas dissimulatórias, determinando, com isso, a falta de representatividade política ao direito educacional. Nessa perspectiva, abjeção é compreendida como uma elaboração social, baseada na ênfase à normalização. No âmbito social, gestam-se tanto esferas de legitimidade como zonas de ilegitimidade; sujeitos a quem serão assegurados a vida e o luto, compondo o sentido de um "nós" e outros sujeitos que serão abjetos, elucidados e abolidos pelas composições de poder.

Por fim, as considerações finais, intitulada de *Por outra forma de responsabilização: por qual "nós" sou responsável?* é um argumento sobre o que nos cabe nessa perspectiva de constatar a constituição da abjeção. Aponta para outra forma de responsabilização, que não visa à imputação de um culpado, mas que clama por um processo, enfim, mais igualitário e democrático, por conseguinte, mais efetivamente inclusivo. Convido agora à leitura do texto.

2 DA ESCOLA À CONSTITUIÇÃO DE ABJEÇÕES: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E CONTORNOS DA ETNOGRAFIA

For me, anthropology is about embarking on just such a voyage through a long tunnel... Loss, mourning, the longing for memory, the desire to enter into the world around you and having no idea how to do it, the fear of observing too coldly or too distractedly or too raggedly, the rage of cowardice, the insight that is always arriving late, as defiant hindsight, a sense of the utter uselessness of writing anything and yet the burning desire to write something, are the stopping places along the way. At the end of the voyage, if you are lucky, you catch a glimpse of a lighthouse, and you are grateful. Life, after all, is bountiful.

(Ruth Behar)

O 'povo' é falado mais do que fala, aparecendo como o objeto do discurso administrativo, não como o sujeito de um discurso autônomo.

(Favret-Saada)

2 DA ESCOLA À CONSTITUIÇÃO DE ABJEÇÕES: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E CONTORNOS DA ETNOGRAFIA

Este capítulo aborda o aparato metodológico na construção de um objeto de pesquisa. Por ser um fenômeno social e não um objeto delimitado ou "físico", faz-se importante apresentar as trajetórias de pesquisa, bem como os contornos a que a etnografia realizada na Escola Municipal Capistrano de Abreu produziu.

*

Tive o primeiro contato com Pedro Eduardo no dia 09 de outubro de 2012. Neste dia, tinha como objetivo da visita à Escola Municipal Capistrano de Abreu participar de uma aula em alguma sala que tivesse aluno com deficiência. A professora da Sala de Recursos Multifuncional¹¹, Georgina, me dirigiu à sala do aluno Pedro Eduardo¹².

Era uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos tinha de oito a nove anos de idade e o mais velho era justamente Pedro Eduardo, com dez anos. Muitas das crianças ainda se encontravam em decurso de alfabetização e aquisição da leitura e da escrita, de acordo com as palavras da professora Monique. Pedro Eduardo, no entanto, já lia com fluência, falava com bastante desenvoltura e escrevia corretamente. Intrigou-me o fato de estar matriculado naquela sala. Por que não estava no 3º ano do Ensino Fundamental?

Quando cheguei, a professora Monique me chamou em um canto da sala, dizendo precisar muito falar comigo. Pediu a uma estagiária para ficar com a turma e, literalmente, me puxou para uma conversa. Relatou todos os maus comportamentos de Pedro Eduardo, sua insistência em falar palavrões e também coisas "imorais", seu comportamento agressivo em sala de aula, o medo que os demais alunos tinham dele, por ser maior e também por sua agressividade constante. Relatou que não sabia o que fazer com ele que, quando o repreendia, ele também a insultava com palavras de baixo calão e atos obscenos. Disse saber que Pedro

¹¹ O *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* visa a oferecer às escolas públicas de ensino regular conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

¹² Caderno de Campo, 10/10/2012

recebia tratamento complementar na "Casa da Esperança"¹³, pois era autista, e se questionava se lá não era o melhor local para ele ser educado; indicava, pois, em sua fala a total inadequação e inconveniência de Pedro Eduardo no contexto escolar.

Pedi para observá-lo um pouco em sala de aula. Percebi que as crianças realizavam uma roda de conversa acerca de um tema de Geografia, os climas secos. Em sua maioria, as crianças eram tímidas, pouco se expressavam, só na insistência da estagiária. Pedro Eduardo, embora posicionado fora da roda de conversa, respondia com desenvoltura as questões. Aproximei-me da roda e pedi para interagir com o turma no assunto. Ele se interessou por minha presença, sentou-se ao meu lado e começou a conversar.

Como estávamos em período eleitoral, perguntou-me em qual vereador iria votar. Conversamos sobre isso, ele me falou as siglas e significados dos partidos, contou que conhecia um vereador do Bairro, e, por fim, disse que ele próprio era candidato a vereador com o número 40.831. Percebi que Pedro Eduardo é um menino muito inteligente, e que gostava de se comunicar. Conversamos por cerca de 30 minutos sobre partidos políticos, as eleições em Fortaleza e o seu time de futebol favorito, o Ceará.

Durante o tempo em que conversávamos, Monique ficou ao nosso lado, apontando sempre que Pedro Eduardo piscava os olhos insistentemente, ou quando fazia algum movimento estereotipado e de repetição constante. Monique apontava os sinais de sua deficiência. Quando, de propósito, não olhava para seus gestos, ela literalmente verbalizava, mesmo estando na presença de Pedro Eduardo. E por vários momentos, entrava em nossa conversa dizendo: *Valéria o que eu faço com ele?*

Durante o tempo em que fiquei na sala, Pedro insultou alguns alunos com palavrões e disse algumas palavras pejorativas. Isto reforçava ainda mais os gestos e apontamentos de Monique para mim. Nestes momentos, Monique o ignorava e não o repreendia. Finalizava as discussões, dizendo: *Não liguem para as bobearas do Pedro Eduardo.*

Pedro Eduardo é um aluno como qualquer outro, no entanto, se tornava um transtorno para a escola em razão de suas condutas, pois sempre falava palavrões em sala de aula, batia nos colegas, desorganizava a ordem das cadeiras e materiais didáticos da sala, insultava os alunos e professoras e, geralmente, não queria "perder seu tempo" executando as

¹³ A Casa da Esperança é uma organização sem fins lucrativos que visa a promover atendimentos de saúde, intervenção precoce, oficinas terapêuticas e Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Transtorno Global de Desenvolvimento.

atividades passadas pela professora. Desta forma, ficava ocioso e começava a *plantar o terror*, segundo palavras da professora Monique.

Antes de me despedir da turma, Monique ainda me relatou a sua situação familiar. Ele é filho de um senhor de 60 anos de idade e de uma senhora de 40 anos. Ambos os pais já são maduros e dizem não seguirem o "pique" de Pedro Eduardo. Em virtude da sua deficiência, são permissivos, cedem sempre às suas vontades e aos seus impulsos.

Ao sair da sala, muitos questionamentos pairavam em minha cabeça: se, no contexto da escola e em relação à aprendizagem, Pedro Eduardo era um aluno como qualquer outro, demonstrando até estar acima da média da sala, por que ele era um **problema**? A questão do seu mau comportamento era o ponto central levantado pela professora, ou sua condição de deficiência? Seu mau comportamento é estimulado pela insistência da professora em demonstrar sua deficiência? Por que Pedro Eduardo requer o centro das atenções na sala de aula? Por fim, Pedro Eduardo é realmente autista?

*

Em 21 de novembro de 2012¹⁴, visitei a escola Capistrano de Abreu no período da tarde. Era mais um dia de visita referente à pesquisa que realizava na escola. Naquele dia, no entanto, minha presença foi solicitada pela professora Georgina e por Monique, que gostariam de compartilhar algumas ideias acerca do aluno Pedro Eduardo, que posteriormente descobri ser realmente diagnosticado como Síndrome de Asperger¹⁵, mas que ambas as professoras insistiam ser um autismo, mesmo Pedro Eduardo não apresentando as características próprias do autismo.

A professora Monique vivia pedindo socorro pela escola, pois não sabia o que fazer com o comportamento de Pedro Eduardo. Afirmava não conseguir trabalhar, dar aulas e promover o aprendizado dos demais alunos de sua classe. Nestes pedidos de ajuda, ela recorreu à professora Georgina, da Sala de Recursos Multifuncionais, e aos demais

¹⁴ Caderno de Campo, 21/ 11/ 2012.

¹⁵ De acordo com o Classificação Internacional de Doenças (CID 10), a Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), resultante de uma desordem genética, e que apresenta muitas semelhanças com relação ao autismo. Ao contrário do que ocorre no autismo, contudo, crianças com Asperger não apresentam grandes atrasos no desenvolvimento da fala e nem sofrem com comprometimento cognitivo grave. É um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. As anomalias persistem freqüentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Fonte: <http://cid10.bancodesaude.com.br/cid-10-f/f845/sindrome-de-asperger>. Acesso em: 22/11/2015.

professores, relatando sempre os últimos feitos de Pedro Eduardo, pedindo, por vezes, consolo, por outras ajuda, em virtude da situação diária que deparava.

Desde que comecei a pesquisa, e que a minha presença já era identificada na escola, a professora Monique recorria a mim como quem recorre à tábua de salvação em meio ao mar agitado. Era como se eu, a doutoranda, pudesse e tivesse todas as respostas a lhe dar sobre como agir com Pedro Eduardo, *como transformá-lo em um menino bom para ficar na escola?* – palavras de Monique. Eu mesma, porém, estava ali tentando encontrar respostas. Sua presença era tão constante que, em diversos momentos em que fui à escola não pude observar nada mais do que as suas falas e a da professora Georgina, que era a figura na escola responsável por ajudá-la. Procurava escutá-la sempre no intuito de ser uma boa ouvinte de suas questões e de apoiá-la no possível.

Neste dia, especificamente, Georgina e Monique queriam me contar acerca da visita à instituição Casa da Esperança, local onde Pedro Eduardo recebe atendimento educacional especializado, de caráter complementar à educação regular. O objetivo da visita das professoras foi saber como o aluno se comportava na instituição, se ele agia da mesma forma como na escola.

Antes mesmo de chegar à escola, no horário do almoço, recebi uma ligação da professora Monique dizendo que ambas as professoras redigiram um relatório sobre a visita e precisavam que eu o lesse e as ajudasse em algumas ideias que tiveram. Respondi que estaria na escola no começo da tarde.

Ao chegar à escola, me dirigi à sala de Recursos Multifuncionais, onde encontrei a professora Georgina, a professora Monique e o aluno Pedro Eduardo, que se encontrava desenhando um símbolo do time de futebol Ceará. As professoras me apresentaram o relatório, narraram que o comportamento de Pedro era totalmente diferente na instituição, como também algumas más impressões que tiveram.

O verdadeiro motivo da minha "convocação", no entanto, era para falar sobre uma pequena reunião que aconteceria na escola no dia seguinte cuja pauta era "Pedro Eduardo e o autismo". Na reunião, contariam com a presença do coordenador da Casa da Esperança, que chegaria à escola às 13 horas e proferiria uma palestra sobre o autismo às 16 horas. Para as duas, minha participação era primordial. A pauta montada para a reunião obedecia a seguinte ordem:

13h chegada dos profissionais à escola e acolhida com mensagens e chocolates.

13h as 13h30min visita às dependências da escola, responsabilidade do próprio Pedro Eduardo de mostrar.

13h30min momento com a direção.

14h o coordenador fazia observações na sala de aula.

15h confraternização com os professores.

16h palestra sobre autismo.

Neste dia, a aula acabaria às 15 horas. Os convidados para o evento seriam todos os professores da escola, Pedro Eduardo e seus pais. O objetivo da reunião decorria da proximidade do fim do ano e da transferência de Pedro Eduardo para outra sala, com nova professora.

Nas palavras da professora Georgina:

Como as pessoas tem uma resistência com pessoas com deficiência era bom que uma pessoa externa da escola viesse para quebrar tabus e falar sobre a deficiência. É claro que eu espero que esse coordenador da Casa da Esperança aja com ética não expondo o Pedro Eduardo.

Ficava, durante a sua fala, me questionando como não expor¹⁶ o Pedro Eduardo naquela situação. Todos os alunos seriam mandados embora para suas casas, e Pedro Eduardo restaria ali com seus pais e um grupo de professores, ouvindo o coordenador da instituição que recebe atendimento especializado sobre a condição de uma deficiência que ele não tinha. Perguntava-me, também, no que aquela reunião ajudaria Pedro em seus problemas de conduta. Além disso, penso que todos os professores da escola já ouviram, pelo menos uma vez, da professora Monique, uma história de indisciplina sobre Pedro Eduardo. Como reagiriam, a partir dessa reunião, com o recebimento do novo aluno em suas salas, uma vez que a professora Monique passava oficialmente o "problema" a outras professoras?

Georgina continuava em sua fala:

Os professores da escola não abraçam a causa da inclusão, acho a Monique bastante louvável, pois abraçou a causa do Pedro Eduardo, e vejo que nem toda professora

¹⁶ Questionava-me na perspectiva do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu Art. 5º, quando diz: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

faz isso. Penso que alunos com deficiência que são tímidos e comportados, como o caso de Caio, nem pareciam ter deficiência, pois não dão trabalho, no entanto, haviam alunos que queriam aparecer e plantavam a desordem na escola.

Enquanto ela falava, apontava para Pedro Eduardo, que se encontrava na sala fazendo seu desenho.

Sentia-me bastante constrangida com toda a situação. Em muitos momentos, senti esse constrangimento de ver as professoras falarem do "problema Pedro Eduardo" ante o próprio aluno, colocando-o em uma situação vulnerável de defesa. Percebi também que, sempre que isso acontecia, Pedro reagia, falando palavrões, ou com outra conduta indisciplinada.

Georgina prosseguiu em sua fala dizendo, *A palestra será sobre autismo e sobre as características da deficiência para que os professores se sensibilizem.* Neste momento, Pedro Eduardo se manifestou e perguntou: *E quem é que é autista? Eu não sou autista.* – uma vez que seu diagnóstico era de Síndrome de Asperger. Georgina respondeu, dirigindo-se a minha pessoa e ignorando a voz de Pedro Eduardo: *A temática será interessante, pois na escola as professoras têm medo de tê-lo em sala de aula.*

*

No dia 22 de novembro de 2012¹⁷, cheguei à escola às 15h30min. De acordo com a programação, deveria estar acontecendo uma confraternização com os professores e o convidado, o coordenador da Casa da Esperança. Para minha surpresa, no entanto, o convidado não pôde comparecer à escola, de forma que toda a programação foi reduzida a uma palestra ministrada pela professora Georgina sobre o tema do autismo.

Nesse dia, a aula acabou às 14h30min, momento em que os alunos foram dirigidos ao lanche e depois podiam ir embora, permanecendo assim na escola pelo tempo total de uma hora e meia. Às 15h reuniram todos os professores, os pais de Pedro Eduardo e ele na sala da Biblioteca para ouvirem as palavras da professora Georgina sobre o autismo.

Quando cheguei à escola, a palestra já estava acontecendo e o combinado era que todos iriam embora às 16 horas, pois nesse dia era aniversário da então prefeita, que faria uma

¹⁷ Caderno de Campo, 22/11/2012

grande festa para os professores, de modo que todos gostariam de sair mais cedo para se arrumar e se preparar para a festa.

As professoras que assistiam à palestra, no entanto, estavam totalmente desatentas, umas atendiam ao telefone celular, outras arrumavam suas coisas para irem embora. As coordenadoras não estavam. Ninguém expressou suas angústias, nem falou de inclusão, as pessoas só esperavam a hora para ir embora. Georgina, por sua vez, demonstrava uma grande felicidade de estar falando sobre a deficiência para todos.

Neste contexto, os mais desinteressados e deslocados eram os pais de Pedro Eduardo e o próprio aluno, que ficavam com olhar perdido e em nenhum momento pediram para exprimir alguma opinião sobre o tema. As 16 horas todos foram liberados.

*

Em 15 de maio de 2013¹⁸, aconteceu um fato muito difícil para a escola, principalmente porque fazia pouco tempo do início do ano letivo. O aluno Pedro Eduardo, então cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, na sala da Professora Leninha, promoveu um verdadeiro tumulto, que alterou a ordem não apenas em sua sala de aula como na escola como um todo.

Era mais um dia do calendário letivo, e as coisas transcorriam bem na escola. Neste dia, conversava com a professora Flávia, que me passava todo seu material sobre o aluno Caio, quando ouvimos uma gritaria pela escola. Estávamos na Sala de Recursos Multifuncionais. Quis me levantar para ver o que acontecia, mas a professora Flávia me impediu, dizia que devia ser mais uma "querela dos alunos", fiquei incomodada, mas permaneci na sala. Passou um momento e a confusão não parava. Foi quando a diretora apareceu à porta de sua sala pedindo que a ajudasse.

Dirigimo-nos à sala da professora Leninha. De longe, já a víamos chorando à porta. Alguns alunos também saíam da sala chorando com papéis na mão. Perguntei à diretora o que havia acontecido. Ela me respondeu: *Mulher, as doídices do Pedro Eduardo*. Chegamos à sala e a diretora pediu que a professora Leninha dissesse a Flávia o que tinha acontecido. Ela não conseguia falar, chorava e dizia: *Eu não mereço isso, só queria dar minha aula*.

A diretora insistia, mas ela dizia em meio a lágrimas: *Não tenho condições de falar*. Olhei pela porta, a imagem interna da sala era devastadora, cadeiras viradas, muitos

¹⁸ Caderno de Campo, 15/ 05/2013

papéis rasgados pelo chão, alguns pertences dos alunos, como lápis, canetas e cadernos, também espalhados pelo chão. No fundo da sala, sentado em uma cadeira, cabisbaixo, estava Pedro Eduardo.

A diretora avistou a coordenadora e lhe pediu que organizasse a turma. Enquanto isso, nos convidou a acompanhá-la à sala da direção, que ela mesma contaria o ocorrido. Ela nos contou, com a ajuda da professora Leninha, que já estava um pouco mais calma, que a aula acontecia normalmente quando Pedro Eduardo proferiu algumas palavras de baixo calão a uma aluna. A professora Leninha ouviu e o repreendeu, dizendo que o expulsaria da sala. Ele, por sua vez, falou uma expressão muito feia à professora. A diretora, horrorizada, disse: *Mulher, ele disse que ela estava era doida que ele chupasse sua xoxota*. A professora ficou muito constrangida e foi até sua cadeira para retirá-lo da sala, quando ele a empurrou e saiu derrubando tudo o que foi de cadeira e aluno que encontrou pela frente. A professora Leninha persistia na ideia de pegá-lo pelo braço para tirá-lo da sala. Quanto mais ela se aproximava dele, maior ficava a confusão. Por fim, Pedro Eduardo pegou tudo o que estava sobre a mesa da professora e saiu rasgando. Entre essas coisas estavam as provas corrigidas do semestre de toda a sala. A professora Leninha tentou contê-lo para evitar o fato, porém ele a empurrava e só parou quando rasgou tudo, inclusive contas e pertences da professora. No meio da confusão, apareceu também a diretora para tentar contê-lo, porém também não teve êxito.

Leninha estava visivelmente transtornada. Durante o episódio, outros alunos e alguns professores saíram para ver o que ocorria em sua sala. Disse-me:

Me sinto humilhada, sabe quanto trabalho eu tive para organizar e dar notas as provas do semestre da minha turma? Gente foram horas de trabalho em que me privei de estar com minha família, com minha filha, para em um ato de loucura ser tudo jogado fora. Eu já trabalho com educação há quinze anos, nunca passei por isso, passamos por muitas coisas difíceis, trabalho três turnos, me dedico, não mereço isso, isso é demais. Só quero dizer que com ele não fico mais em minha sala, se não o tirar eu peço transferência para outra escola. Agora é isso? Além do salário de miséria que a gente ganha, agressão psicológica, física e verbal? Nan... aguento não.

Fiquei muito comovida com a fala da professora Leninha e com toda a história. Já fui professora e sei o quanto de horas, fora do horário de trabalho, temos que dedicar a corrigir prova, elaborar provas, exercícios, aulas, enfim. O mais difícil, porém, não era só o "trabalho e a privação da família", era toda a ação, era a violência, eram a humilhação e a total

desvalorização do seu trabalho. Por outro lado, também me doeu ver Pedro Eduardo cabisbaixo depois do seu ato. Sei que ele sabe que as consequências de seus atos serão cobradas de forma bruta também, mas entendo que a composição de um "papel de referência", ou melhor, "de autoridade", dificilmente se estabeleceria sobre Pedro Eduardo, que constantemente estava como que se defendendo.

Saí da escola muito triste por tudo, muito triste de ter presenciado isso, tanto pela professora como por Pedro Eduardo.

*

Em 16 de maio de 2013¹⁹, fui à escola Capistrano de Abreu a pedido da professora Flávia para tratar do caso "Pedro Eduardo" e do seu conflito com a nova professora, Leninha. Cheguei à escola no período da tarde e fui informada de que, pela manhã, houve uma reunião com a coordenação, a direção, a professora Flávia e a professora Leninha para discutir o péssimo comportamento de Pedro Eduardo.

Na reunião, a professora Leninha chorava e dizia não ter nenhuma condição psicológica de ficar com o aluno em sua sala e queria uma posição da direção. Foi resolvido, então, que Pedro Eduardo só ficaria em sua sala por uma hora e depois deveria ser encaminhado a outros espaços, onde outros profissionais se encarregariam dele. Então, alguns dias ficaria na Sala de Recurso Multifuncional, com a professora Flávia, outros dias ficaria na biblioteca com a professora Lúcia e outros dias na coordenação aos cuidados da supervisora Emília.

Enquanto me contavam sobre a decisão tomada acerca do Pedro Eduardo, me questionava internamente em que efetivamente isso o ajudaria em termos de conduta e de aprendizagem, uma vez que nenhum dia participaria da aula regular na íntegra. Como ficaria a sua aprendizagem? Como ficaria sua educação? Afinal, qual era o papel da escola em toda a situação?

*

Dizer que não há Inclusão Escolar, de alunos com deficiência, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, é tratar de uma maneira muito simples um fato tão

¹⁹ Caderno de Campo, 16/ 05/2013

complexo. Na relação prática com o mundo, como afirma Bourdieu (2009, p. 86), na "atividade real como tal" é que compreendemos o mundo "[...] com suas urgências, suas coisas por fazer ou por dizer, suas coisas feitas para serem ditas, que comandam diretamente os gestos ou as palavras sem jamais se revelar como um espetáculo".

A inadequação e inconveniência de Pedro Eduardo no contexto escolar não é um "espetáculo" de incompreensões que podem ser vistas apenas analisando ou mesmo vivenciando os relatos que meu Caderno de Campo revelam. Há uma lógica em toda a sequência da ação no desenvolver de sua história, na temporalidade de um ano. Ainda de acordo com Bourdieu (2011, p.138): "[...] os agentes sociais não agem de maneira disparatada... há uma razão para os agentes fazerem o que fazem... razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente...".

Compreender essa lógica incoerente com suporte numa coerência própria das ações escolares foi um caminho difícil. Na realidade, foi, de certa forma, executar o proposto por Bourdieu (2011, pp. 145 e 146), quando ele afirma que "A **prática tem uma lógica** que não é a da lógica e, conseqüentemente, aplicar às **lógicas práticas** a lógica lógica é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever". (Grifei).

Utilizar as **lógicas práticas**, como quadro conceitual com um aporte metodológico, no sentido exposto por Bourdieu (2010, p. 24), em que "[...] as opções ...empíricas são inseparáveis das opções ... teóricas de construção do objeto", me fez compreender o que poderia propor de uma pesquisa sobre Inclusão Escolar; como também essa compreensão da lógica prática me fez ver, além do olhar apaixonado pela Educação, a forma congruente da ação de seus agentes, ainda nas palavras de Bourdieu (2011, p. 143):

Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporam uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e de divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática.

Transformar "[...] uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente..." (BOURDIEU, 2011, p.138) foi o caminho metodológico que me conduziu no primeiro momento de pesquisa. Em outras palavras, foi essa luta pela compreensão de que meus dados deveriam ser analisados com suporte nessa lógica prática, nesse quadro conceitual utilizado como estratégia metodológica.

Compreendia o local de Pedro Eduardo na escola, entendi o lugar dos demais personagens da escola, como professores, núcleo gestor e funcionários. Pedro tem sua matrícula assegurada em virtude da implantação, em 2008, de uma *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, cujo objetivo é a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas de ensino regular.

A complexidade dos fatos engendrados, todavia, na lógica da inclusão de Pedro Eduardo, retrata a dificuldade das escolas de ensino regular de executarem uma política, disposta posteriormente na forma de lei (BRASIL, Decreto Nº 7.611, nov. 2011), e de agregarem às suas práticas pedagógicas a pessoa com deficiência. O ponto que me intrigava em todo o processo de inclusão era a possibilidade de efetivação dessa política na escola pública municipal de Fortaleza.

Inicialmente, antes mesmo de começar a pesquisa, quando ainda me encontrava no período de realização das disciplinas do Doutorado, percebia que todo discurso acerca da inclusão dos alunos com deficiência giravam ao redor do binarismo: "sou a favor, sou contra a inclusão". Muitas vezes, contudo, não era necessário efetivamente ser "contra". Um simples posicionamento que questionava a possibilidade de efetivação dessa política no âmbito das escolas públicas já era compreendido como um discurso perigoso contra os "direitos humanos".

Esse papel do discurso "politicamente correto", munido pela carga e as significações dos direitos humanos, era muito forte. Obviamente, analisando esse dados apresentados no relato acima, me encontrava numa posição muito difícil, e meu primeiro impulso nas visitas e na convivência inicial com as escolas da pesquisa foi afirmar: não há inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

Pedro Eduardo (PE) estava na escola, porém esta *não sabe o que fazer com ele*, de acordo com as palavras da professora Monique. As incoerências eram muitas no relato do aluno: "Enquadramento" de PE numa posição inferior e imposição de uma violência simbólica; ele era matriculado em uma sala que não o desafiava cognitivamente nem condizia com sua faixa etária; era diagnosticado, pelas professoras e direção, como autista, mas na realidade tinha outro tipo de deficiência; o reconhecimento do seu lugar como de alguém que só faz "bobeira"; a violência aberta por meio do apontamento insistente de PE, sem o menor constrangimento de fazê-lo em sua presença, como um autista e um "problema" para a escola; exposição e constrangimento dele e de sua família, na apresentação de um seminário que tinha como objetivo expor PE como autista e "passar o problema PE" para a professora do ano

seguinte. Abjeção – insistência de Monique e de Georgina de apontar tiques e movimentos estereotipados de PE como se a condição autista, que elas lhe atribuíam, demonstrasse a impossibilidade de sua permanência na escola e sua acessão no processo de aprendizagem; os professores terem medo de tê-lo em sala; encaminhamento dado pela escola para o problema PE, excluindo-o do processo de aprendizagem regular, uma vez que só ficaria na sala de aula por cerca de uma hora.

Em contrapartida, PE criava seus **mecanismos de resistência** no contexto escolar: para a questão de enquadramento numa posição inferior, ele se impunha de forma agressiva e indisciplinado, de modo a ser temido pelos alunos e professores; PE não reconhecia Monique nem Georgina nem Leninha nem a diretora como autoridades no ambiente escolar; PE era inteligente, mostrando-se cognitivamente superior à situação em que era enquadrado. Ele reconhecia a violência aberta a ele praticada quando indagava: *quem é autista?* Ele próprio realizava uma violência aberta em contrapartida para também estabelecer um local de poder nos mecanismos da escola.

Estas particularidades do relato de Pedro Eduardo apontavam a contradição ou incoerência entre o discurso inclusivo e os mecanismos objetivos da escola. Havia a **contradição** entre a inclusão do aluno com deficiência como algo inquestionável e as condições práticas e objetivas da escola. E o apontamento constante nos meu poucos Cadernos de Campo, nesse momento inicial da pesquisa, demonstrava a minha profunda indignação com o fato de não ver esse aluno efetivamente incluído.

Diversas pesquisas realizadas na área também apontavam para as impossibilidades práticas de efetivação de uma política de inclusão. Schneider (1985) já indicava a necessidade de o Estado rever a implementação de uma política de inclusão, visando com isso à efetiva realização desta nas escolas de ensino básico. Pletsch (2009) trabalha com a fala de seus interlocutores de pesquisa, apontando a inclusão como "fajuta" ou como uma "falsa inclusão" (PLETSCH, 2009, pp. 142, 144). Outras pesquisas também apontam para estas categorias (ANJOS, 2006; ANTUNES, 2007; BARROS, 2005; BÜRKLE, 2010; FONTES, 2007; PLETSCHE, 2009; SCHNEIDER, 1985).

Em minha prática de trabalho, durante a supervisão da implantação da política de inclusão, deparei muitos alunos como Pedro Eduardo e outros tantos com particularidades. Pude constatar, neste processo, distintos fatos que engendravam uma lógica segregativa em plena inclusão escolar, bem como representações coletivas da comunidade escolar, dentro de jogos simbólicos estruturados, que classificavam o aluno com deficiência ou como um ser não dotado da possibilidade de aprendizagem ou com permanência inviável no espaço escolar.

Foi assim que ingressei no Doutorado, com um Projeto de Pesquisa cujo objetivo inicial era entender como alunos com deficiência eram incluídos no sistema regular de ensino, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, com a implantação e a obrigatoriedade de uma *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*.

A política trazia inovações enraizadas num discurso mais humanitário e igualitário. Dentre essas inovações, a **obrigatoriedade de matrícula dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino**, que dirimia a plasticidade das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/1961, LDB 5.692/1971, LDB 9.394/1996), que sempre relatavam em seus textos que a matrícula do aluno em salas de aula comum estava agregada à condição de sua deficiência, o que abria precedentes e contribuía para não viabilização da matrícula destes alunos no ensino regular.

A política também **estabelecia um público-alvo para a Educação Especial** como abrangendo pessoas com deficiência (compreendida como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial), alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo, síndromes dos espectros do autismo e psicose infantil), alunos com altas habilidades/ superdotação.

Além disso, **instituiu a escolarização apenas no âmbito do ensino regular comum**, como também **dava novo entendimento para a expressão Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Até a LDB 9.394/1996, lei da educação ainda vigente no País, compreendia-se o Atendimento Educacional Especializado como forma substitutiva da Educação Básica prestada a alunos cuja condição de deficiência não lhes permitia que participassem do ensino regular comum, pois sua educação era ministrada em sistemas paralelos de ensino, como as instituições especiais destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência.

A LDB 9.394/1996 especifica, em seu artigo 58, § 2º, que “O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, **em função das condições específicas dos alunos**, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (Grifei). Com o advento da nova política, outra interpretação foi estabelecida, visando com isso a instaurar condições para que a matrícula de alunos com deficiência fosse efetivamente garantida no ensino regular.

Dessa forma, a nova compreensão sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁰ estabelece o AEE como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

²⁰ O Ministério da Educação elaborou em 2008 uma “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, cujo objetivo é a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma **complementar** à formação dos estudantes com deficiência". (BRASIL, Decreto Nº 7.611, nov. 2011). Ou seja, o AEE é um serviço de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

De tal modo, o aluno com deficiência deve ser matriculado em um horário no ensino regular em classes comuns aos demais alunos, e, no contraturno, sua matrícula efetiva-se na Sala de Recursos Multifuncionais para receber serviços do AEE, cujas atividades se diferenciam das realizadas em sala de aula comum, pois têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras provocadas pelas condições

habilidades/ superdotação nas escolas de ensino regular. Este documento é norteador da educação especial do Município, que, desde 2008, implantou nas escolas municipais as diretrizes regidas neste. Para tanto, era exigência do documento a constituição de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao sistema de ensino regular. O AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I-complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II-suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e destina-se a dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, de forma não substitutiva à escolarização. Quanto aos critérios para implantação de uma sala de recurso multifuncional, cabe aos gestores dos sistemas de ensino definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem cobertas, conforme as demandas da rede. As salas de recurso multifuncional são classificadas segundo a sua composição de Tipo I e Tipo II. A diferenciação se dá nos materiais recebidos pela escola. A entrega destes materiais que compõem as salas de recursos multifuncionais é realizada diretamente na escola, no endereço registrado no Censo Escolar, por empresas diferentes, em prazo contado da emissão da Autorização de Entrega. O MEC acompanha e fiscaliza essa execução nas diferentes regiões do País, mantendo sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade. A sala de recurso do tipo I recebe os seguintes materiais: **De equipamentos** – 02 Microcomputadores, 01 Laptop, 01 Estabilizador, 01 Scanner, 01 Impressora laser, 01 Teclado com colméia, 01 Acionador de pressão, 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Lupa eletrônica; **De Materiais Didático/Pedagógico** – 01 Esquema Corporal, 01 Bandinha Rítmica, 01 Material Dourado, 01 Memória de Numerais 1, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Quebra Cabeças - seqüência lógica, 01 Dominó de Associação de Idéias, 01 Dominó de Frases, 01 Dominó de Animais em Libras, 01 Dominó de Frutas em Libras, 01 Dominó tátil, 01 Alfabeto Braille, 01 Kit de lupas manuais, 01 Memória Tátil, 01 Plano inclinado – suporte para leitura; **De Mobiliários** – 01 Mesa redonda, 04 Cadeiras, 01 Mesa para impressora, 01 Armário, 01 Quadro branco, 02 Mesas para computador, 02 Cadeiras. A sala de recursos multifuncional do tipo II recebe todos os materiais descritos acima mais os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, que são: 01 Impressora Braille – pequeno porte, 01 Máquina de datilografia Braille, 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico, 01 Calculadora Sonora.

Fonte:

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº. 221-A, 18 nov. 2011, p. 5 – 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. DF: MEC/ SEESP, 2010.

específicas de cada deficiência, para plena participação dos alunos com vistas a sua autonomia na escola e fora dela.

A necessidade, no Brasil, de produzir um discurso mais humanitário na política educacional intensificou-se no final dos anos de 1990 (MACIEL; KASSAR, 2011). Há, neste contexto, o forte apelo de conceitos como justiça, equidade, direitos e inclusão. O discurso inclusivo justifica-se por ser disseminado em uma sociedade que historicamente mantém grande parcela da população em estado de pobreza. Há necessidade política e econômica do estabelecimento de direitos sociais e constituição do ser cidadão para a manutenção de um certo *status quo*.

A grande desigualdade social, desta forma, resta camuflada e pode ser admitida desde que se assegure a igualdade de cidadania, pelo menos legalmente, na forma de leis, estatutos e decretos. De acordo com Maciel e Kassar (2011), "O estabelecimento de uma cidadania é a garantia de estabilidade social, uma vez que a justiça delega direitos iguais a todos."

A oferta a todos do acesso ao bens e serviços estatais, entretanto, não é a garantia da efetivação de direitos nem mesmo de efetivo acesso, já que a existência de variadas condições sociais situa em circunstâncias de disparidade as classes e seus modelos de acesso e efetivação das condições cidadãs. Segundo Jessé Souza (2009, p. 99):

Ora, quem é contra dar a jovens carentes todas as chances e igualdade de oportunidades? Em tese, acredito que todos, do primeiro ao último brasileiro de mente sã, com o mínimo de socialização na nossa cultura moral dominante, concordariam com isso. A questão no entanto é outra... A questão é *como*... Como, repito, evitar a integração subalterna?

Este apelo humanitário, da política educacional, também me regia, no momento em que produzi o Projeto de Pesquisa para o Doutorado. Embasava-me tanto na literatura oficial, que seguia a elaboração da política, ou seja, os livros e pesquisas dos autores da Política ou envolvidos diretos com sua constituição (ROSA & SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2006, 2010; MANTOAN, 2006; GOMES, POULIN & FIGUEIREDO, 2010; RODRIGUES, 2006; FAVERO, *et. al.*, 2007; SCHIRMER, *et. al.*, 2007; DAMÁZIO, 2007; SÁ, *et. al.*, 2007; GOMES, *et. al.*, 2007; GOMES, *et. al.*, 2010; SILVERA & FIGUEIREDO, 2010; ROPOLI, *et. al.*, 2010; ALVEZ, *et. al.*, 2010; DOMINGUES, *et. al.*, 2010; BOSCO, *et. al.*, 2010; SARTORETTO & BERSCH, 2010; GIACOMINI, *et. al.*, 2010; MELO & PUPO, 2010; BELISÁRIO FILHO & CUNHA, 2010; DELPRETTO, *et. al.*, 2010), como também carregava o que aprendi com o Mestrado em Filosofia, onde dissertei acerca da "Ética da responsabilidade" em Hans Jonas (LIMA, 2009), cujas questões da primazia da vida sobre

todas as coisas, bem como a responsabilidade diante da vida, culminaram com minhas concepções acerca dos direitos básicos, como Educação, que eram negados às pessoas com deficiência. Pensei que o desafio deste trabalho, de garantir a efetivação da inclusão escolar, seria uma forma prática de exercer um princípio de responsabilidade ante as necessidades deste grupo específico, acreditando com isso que a supremacia deste princípio modificaria não só o aluno com deficiência como também toda a comunidade escolar.

Dessa forma, ao iniciar o Doutorado, tinha como objetivo do Projeto de Pesquisa compreender estas “estruturas de segregação”, que observei durante toda a implantação e execução da política de inclusão escolar, por meio de uma metodologia de análise qualitativa, querendo com isso identificar como tese um mecanismo de superação para a impossibilidade de efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Certamente, a minha prática de trabalho me regia neste momento inicial do doutorado. A implantação desta política em âmbito nacional veio bastante munida da literatura dos direitos humanos. A própria constituição de Educação Inclusiva é um paradigma fundamentado na concepção dos direitos humanos. Como coordenadora de Educação Especial no Distrito de Educação 2, me encontrava muito envolvida com o apelo humanitário do discurso inclusivo.

Com efeito, foi de suma importância a participação na disciplina *Trabalho de campo e etnografia*, do professor Leonardo Damasceno de Sá, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Também, as discussões no grupo de *Antropologia da Educação*, da Faculdade de Educação. Os debates e novas leituras abriram um horizonte de possibilidades em termos de compreender o fenômeno da inclusão, a forma como ele se apresentava, a complexidade que havia em seu fazer cotidiano, na realidade algo começou a mudar, nas palavras de Geertz (2012, p. 9):

Quando tudo muda, do pequeno e imediato ao vasto e abstrato – o objeto de estudo, o mundo imediatamente em torno dele, o estudioso, o mundo imediatamente à sua volta, e um mundo mais amplo à volta de ambos –, parece não haver lugar para se posicionar, de modo a localizar exatamente o que mudou, e de que maneira.

Foi também nesse momento que me aproximei da bibliografia etnográfica (POWDERMAKER, 1966; BEHAR, 1996; MALINOWSKI, 1978; EVANS-PRITCHARD, 2005, 2011; WHYTE, 2005; FAVRET-SAADA, 2005, GOLDMAN, 2000, 2003, 2006; OLIVEIRA, 2006; BECKER, 2007, 2009; CLIFFORD, 2011; RUI, 2012), como também de uma bibliografia diferenciada entre os estudos sociológicos e antropológicos (ELIAS, 1994, 2000; BHABHA, 1998; SAHLINS, 2003; DOUGLAS, 2004; GOLDMAN, 2000, 2003,

2006; SIMMEL, 2006; GOFFMAN, 2008; SPIVAK, 2010; BOURDIEU, 2009, 2010, 2011; BOURDIEU & PASSERON, 2010; GEERTZ, 2012, 2013; WAGNER, 2012). Dentre estes trabalhos etnográficos, dois foram de suma importância, pois me mostraram caminhos, formas de escrever com que me identificava, pensando estilisticamente; foram eles: Goldman (2006) e Taniele Cristina Rui (2012).

Passei a compreender que a análise qualitativa proposta como metodologia no projeto inicial era bastante vaga na busca por entendimento do que acontecia como inclusão nas escolas. As leituras etnográficas me ajudaram a compreender que me aproximaria com maior realidade do objeto se executasse uma etnografia, mas confesso que fiquei apreensiva se realmente a poderia fazer, em virtude da minha formação em Filosofia e Pedagogia e de poucos conhecimentos no campo antropológico. Desafiei-me a empreender a etnografia. Todo o material etnográfico colhido nesta pesquisa foi composto pelas informações advindas ao longo de 12 meses de pesquisa de campo (de agosto de 2012 a dezembro de 2013).

Quando resolvi iniciar a pesquisa buscando o campo, defini, como critérios centrais para escolha deste: a seleção de escolas que tivessem matrícula de alunos com deficiência; a proximidade com minha residência e a procura de uma escola que não fosse localizada na abrangência da SER 2, pois, como coordenadora de Educação Especial no Distrito de Educação dessa secretaria, era bastante conhecida nas escolas e a pesquisa ficaria prejudicada, uma vez que as relações já eram definidas em termos da minha supervisão na atuação dos profissionais das escolas.

Realizei visitas em sete escolas, localizadas na Regional 6, próximas do bairro onde resido. Selecionei duas escolas. O critério de elegibilidade destas instituições foi a presença do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois meu foco era a inclusão na perspectiva da educação especial, como também a proximidade da minha casa em relação às instituições escolares, de forma que pudesse ficar me revezando nos turnos escolares. Gostaria de focar minhas análises em uma escola apenas, mas, desde o princípio, me envolvi muito com as pessoas das duas instituições, de modo que decidi ficar observando as duas escolas.

Na realidade, a escolha por escolas situadas em outra regional me possibilitou, a princípio, ser vista como mera estudante, alguém que não oferecia "riscos" às escolas, alguém que não fazia parte da estrutura da Prefeitura, eu era a "menina da pesquisa", como me chamavam. Este fato me possibilitou a constituição de uma estratégia metodológica: fazer um esforço para olhar a escola com os olhos da investigadora, alguém que a partir daquele momento deparava aquele fenômeno, a escola pública municipal e seu processo de inclusão

escolar. Tentava com isso me desprender de minhas convicções e observações do objeto feito em minha prática no trabalho, procurar algo novo, que ainda não sabia e me fundamentava com a nova visão do campo antropológico apresentado.

Separar a técnica da pesquisadora foi, desde o primeiro momento, tarefa muito difícil. Primeiro, por minha inabilidade com pesquisa etnográfica. Procurava em manuais de metodologia etnográfica os métodos que poderia utilizar por via da etnografia, se utilizaria dados estatísticos, análise de discursos, observação participante, entrevista livre ou aberta (*open-ended*) ou descrição etnográfica. Elegi, inicialmente, alguns métodos como: observação participante e a entrevista aberta ou semiestruturada. Ficava sempre procurando instrumentais que me dessem respostas exatas, dados concretos. Fazia sempre uma referência relacionada à minha prática de trabalho. Prendia-me na elaboração de roteiros e preenchimento destes.

A pouca experiência etnográfica era algo problemático. O estudo dos textos de antropólogos como Eduardo Viveiros de Castro (2002), Roy Wagner (2012), me ajudaram a compreender um pouco mais das minhas escolhas metodológicas. De acordo com Roy Wagner (2012, p. 37) o pensamento antropológico estuda o fenômeno do homem, muito embora a Antropologia tenha tomado uma palavra de uso corrente para nomear o estudo do fenômeno do homem: a cultura. Assim, "[...] a cultura tornou-se uma maneira de falar sobre o homem e sobre os casos particulares do homem". A cultura, entretanto, expressa variedades específicas do fenômeno humano.

O objeto da Antropologia não é algo tangível, portanto, é algo constituído socialmente, repleto de sentidos e significações. Desse modo, cabe ao antropólogo renunciar uma objetividade absoluta em favor de uma objetividade relativa, pois, ao analisar o homem e suas práticas, desde sua constituição humana, de acordo com Wagner (2012, p. 39), "[...] o antropólogo é obrigado a incluir a si mesmo e seu próprio modo de vida em seu objeto de estudo". E ainda consoante Wagner (2012, p. 40),

[...] a ideia de cultura coloca o pesquisador em pé de igualdade com seus objetos de estudo: cada qual 'pertence a uma cultura'. Uma vez que toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso do fenômeno humano... presume que cada cultura, como tal, é equivalente a qualquer outra. Essa pressuposição é denominada 'relatividade cultural'

A compreensão de uma outra cultura, que não a do pesquisador, envolve, portanto, a **relação intelectual** entre duas manifestações específicas do fenômeno humano, entre a cultura do pesquisador e a do pesquisado, todavia, essa compreensão só será possível se incluir ambas as culturas. Viveiros de Castro (2012, p. 122, 123) especifica essa questão, em seu artigo denominado *O nativo relativo*, quando questiona se é apenas o "ponto de vista

do nativo", como os antropólogos professam há já longas datas, que ele quer expor em seu trabalho sobre o perspectivismo ameríndio, e ele responde que sim e que não: sim, porque "[...] não há nada de particularmente original no ponto de vista adotado; a originalidade que conta é a do ponto de vista indígena, não a do meu comentário"; não, porque "[...] o conceito nativo de ponto de vista não coincide com o conceito de ponto de vista do nativo; ... meu ponto de vista não pode ser o do nativo, mas o de minha relação com o ponto de vista nativo... trata de pôr em ressonância interna dois pontos de vista completamente heterogêneos".

A compreensão dos fenômenos que envolvem o outro deve proceder-se de forma objetiva, por meio do diálogo, da interação e aprendizagem. Desse modo, as ideias, as posições, os pontos de vista apresentados pelos alunos, pelos professores, pela escola, deveriam ser encarados como conceitos a serem analisados numa perspectiva mais dialógica, na busca de um sentido, já que tais conceitos não poderiam ser encarados de forma objetivamente determinada, pois são manifestações sociais, não sendo uma interpretação por parte do pesquisador do ponto de vista nativo, mas de uma experimentação, de uma busca de sentido, dentro do leque de inteligibilidade de ambas as culturas envolvidas. De acordo com Castro (2012, p. 125),

A experiência proposta aqui, dizia eu acima, começa por afirmar a equivalência de direito entre os discursos do antropólogo e do nativo, bem como a condição mutuamente constituinte desses discursos, que só acedem como tais à existência ao entrarem em relação de conhecimento. Os conceitos antropológicos atualizam tal relação, e são por isso completamente relacionais, tanto em sua expressão como em seu conteúdo. Eles não são, nem reflexos verídicos da cultura do nativo (o sonho positivista), nem projeções ilusórias da cultura do antropólogo (o pesadelo construcionista). O que eles refletem é uma certa relação de inteligibilidade entre as duas culturas, e o que eles projetam são as duas culturas como seus pressupostos imaginados. Eles operam, com isso, um duplo desenraizamento: são como vetores sempre a apontar para o outro lado, interfaces transcontextuais cuja função é representar, no sentido diplomático do termo, o outro no seio do mesmo, lá como cá.

Essa análise é o que especifica a metodologia etnográfica dentro do saber antropológico. Nisso me baseava quando me posicionei no campo de pesquisa. Evidentemente, atingir essa relação intelectual foi algo bastante complicado; primeiro, sentia-me como uma agente infiltrada, pronta a revelar um segredo do meu próprio grupo. Incomodava-me a posição de poder que a pesquisa me colocava em relação aos sujeitos da escola. Sempre ali com meu caderno, com meu olhar atento, analisando suas práticas, quando na realidade esta análise era um exame também de mim mesma como pertencente àquele grupo, como funcionária pública, alguém que também podia contribuir com a escola pública. A leitura de Ruth Behar (1996, p. 2, 3), em seu livro *The vulnerable observer*, descreveu bem meus sentimentos no primeiro momento da pesquisa:

For me, anthropology is about embarking on just such a voyage through a long tunnel... Loss, mourning, the longing for memory, the desire to enter into the world around you and having no idea how to do it, the fear of observing too coldly or too distractedly or too raggedly, the rage of cowardice, the insight that is always arriving late, as defiant hindsight, a sense of the utter uselessness of writing anything and yet the burning desire to write something, are the stopping places along the way. At the end of the voyage, if you are lucky, you catch a glimpse of a lighthouse, and you are grateful. Life, after all, is bountiful.²¹

Sentia tudo isso – o medo de minha observação ser fria, pela dificuldade em representar aquela realidade de forma imparcial e também real, sem me deixar levar por sentimentos de "dever" ou do "certo", oriundos da minha prática. Sentia a raiva da covardia da posição de poder que o lugar de pesquisador me colocava, a falta de *insights* em relação àquela realidade da escola e, principalmente, "a sensação de inutilidade absoluta de escrever qualquer coisa e ainda o desejo ardente de escrever alguma coisa". (BEHAR, 1996, p. 3).

Dentre as paradas desse longo túnel, foi muito difícil me estabelecer como pesquisadora. Quando me refiro a estabelecer, falo no sentido de me equilibrar entre as funções de técnica e de pesquisadora. Penso que uma não anulou a outra, mas se equalizaram na elaboração do objeto de pesquisa. Da técnica, o que restou neste processo foram o desejo e a convicção que os meninos e meninas que compõem a escola pública devem sair dela com a garantia de educação. Da pesquisadora, incorporou-se nesse processo o novo olhar, que busca compreender as situações reais da escola, demanda os diversos elementos que tornam toda realidade social muito complexa e difícil de ser explicada e demonstrada.

A posição desconfortável que a pesquisa me causou estava centrada nesse papel de observadora. Não sabia elencar o que propriamente era um "dado" na escrita primária do meu Caderno de Campo. A princípio, era algo muito elementar e meus registros ainda estavam muito ligados a aspectos formais, como o descumprimento da lei de inclusão, ou muitas vezes era um relato de minhas angústias, da sensação de estar traindo um grupo do qual eu mesma era parte.

Questionava-me de que modo, com a escolha de uma metodologia etnográfica, me posicionaria em campo, de modo a gerar essa "relação intelectual" que produzia a compreensão da cultura escolar que tanto almejava. Questionava-me sobre a prática do que denominava como "Observação Participante". Nesse sentido, a leitura de Favret-Saada (2005)

²¹ "Para mim, a antropologia trata-se exatamente de embarcar em uma viagem através de um longo túnel... Perda, luto, a falta da memória, o desejo de entrar para o mundo ao seu redor e ter idéia de como fazê-lo, o medo de observar muito friamente ou muito distraído ou muito irregularmente, a raiva da covardia, a percepção que sempre chega atrasada, a retrospectiva desafiante, uma sensação de inutilidade absoluta de escrever qualquer coisa e ainda o desejo ardente de escrever alguma coisa, são os locais de parada ao longo do caminho. No final da viagem, se você tiver sorte, e você pegar um vislumbre de um farol, você é grato. A vida, afinal, é linda." - Tradução minha.

foi importante para elencar o que deveria produzir como etnografia mediante o campo de pesquisa; como deveria me posicionar ante os métodos e escolhas metodológicas. Favret-Saada, ao chegar no Bocage²², procurando entender a feitiçaria, identificou que os etnólogos franceses pretendiam como prática de pesquisa efetuar a "Observação Participante".

A autora, todavia, não conseguia deduzir destes textos sobre feitiçaria o que propriamente constituía o conteúdo empírico atribuído "[...] a essa curiosa expressão" (FAVRET-SAADA, 2005, p. 156) denominada de "Observação Participante", em suas palavras, "[...] observar participando, ou participar observando, é quase tão evidente como tomar um sorvete fervente". E exemplifica (2005, p. 156),

No campo, meus colegas pareciam combinar dois gêneros de comportamento: um, ativo, de trabalho regular com informantes pagos, os quais eles interrogavam e observavam; o outro, passivo, de observação de eventos ligados à feitiçaria (disputas, consultas a adivinhos...). Ora, o primeiro comportamento não pode de forma alguma ser designado pelo termo 'participação' (o informante, ao contrário, é quem parece 'participar' do trabalho do etnógrafo); e, quanto ao segundo, 'participar' equivale à tentativa de estar lá, sendo essa participação o mínimo necessário para que uma observação seja possível. Portanto, o que contava, para esses antropólogos, não era a participação, mas a observação.

Baseada nessa análise, entendi que o elegido por mim como Observação Participante equivalia à postura do segundo grupo de antropólogos, ou seja, estava na escola, mas dela não participava, a ela observava. Evidente é que esta observação foi bastante necessária na entrada ao campo, no sentido do esforço empreendido para deparar algo novo. O desconforto ante o local de poder da figura do observador, todavia, era fruto dessa opção metodológica e do uso dos roteiros e outros instrumentais, como as entrevistas abertas, gravações em áudio de conversas, pesquisa documental, dentre outras.

O primeiro momento da pesquisa, de agosto a novembro de 2012, que poderia chamar de "imersão no campo de pesquisa", não foi propriamente reveladora. Enfim, nesse princípio, acredito que a "imersão" não aconteceu nem para mim (apesar de frequentá-la diariamente), nem para as pessoas das escolas, que me olhavam e agiam com certa desconfiança. Assim como os camponeses do Bocage se recusaram obstinadamente a revelar-se a Favret-Saada (2005), por saberem que a eles restaria o local desprivilegiado de "feiticeiros" mediante à sociedade, os grupos que constituíam a escola também não procuraram comigo "colaborar", baseados em uma lógica similar.

²² Jeanne Favret-Saada optou por não fornecer a localização exata do lugar no qual realizou a sua pesquisa, intitula apenas que foi no Bocage (traduzido como "mata"), que é um nome comum, usado para designar determinadas regiões rurais na França. (BARBOSA NETO, 2012, p. 240).

Fiz uma pausa durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro desse ano, pois tinha muitos roteiros preenchidos, muito material colhido no campo, como provas e atividades dos alunos, gravações, enfim, era um material até extenso e precisava avaliá-lo. Durante esses meses, pude fazer a transcrição daquilo que julguei significativo dos roteiros de pesquisa, das gravações e dos meus poucos Cadernos de Campo. A transcrição e leitura desse material, juntamente com as avaliações do texto apresentado na primeira qualificação, me fizeram refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas até ali. Sentia que estar presa aos roteiros limitava o posicionamento do meu olhar que muitas vezes procurava mais comprovar as hipóteses que o próprio roteiro levantava, me impossibilitando de observar a escola como fenômeno social, ali junto com suas ações e suas práticas.

Senti a necessidade pungente de reorganizar meu posicionamento junto às instituições, como também minha atitude perante as pessoas. Parti do que Veena Das (2008, p. 20) falou sobre etnografia: "[...] *la etnografía es una forma de conocimiento que privilegia la experiencia, lo que le permite introducirse en los dominios de lo social que no son de fácil acceso si se siguen los protocolos formales de los que se sirven otras disciplinas*". (Grifei). Essa reorganização no posicionamento metodológico fez-me compreender que não deveria ser uma mera visitante à instituição, ali sempre com meu caderno, sem em nada interferir na realidade daquelas escolas. Resolvi me dispor a contribuir, a participar do espaço de alguma forma.

Sendo assim, em março de 2013, especificamente no dia 04, resolvi me dirigir à Escola Municipal Capistrano de Abreu, uma das escolas que constituí como campo de pesquisa, disposta a participar e contribuir com as atividades da semana pedagógica, visto que as aulas do ano letivo só iniciariam em 18 de março de 2013. A escolha dessa escola e não de outra se deu porque esta se encontrava com muito mais problemas administrativos do que a outra, o que me fez compreender que necessitava demais de ajuda, como também se localizava mais próxima da minha casa.

Na escola, só se encontravam o núcleo gestor, composto pela diretora, Jane (2ª diretora desde que iniciei minha pesquisa na escola), o vice-diretor, André, a coordenadora, Gabriele, e o secretário escolar, Cezar. Além deles, havia sete funcionários de serviço geral e alguns professores substitutos que cobriam dias faltosos do calendário letivo de outros docentes (no caso, os efetivos), porém não tinha alunos na escola, para "recuperar" essas aulas perdidas. Tais professores estavam envolvidos em atividades administrativas. Neste dia, me coloquei à disposição da escola para contribuir com a semana pedagógica com o que fosse

possível. Disponibilizei três dias na semana, e especifiquei que poderia comparecer à escola nestes dias em período integral.

A princípio, ficava muito solta, e praticamente não chamavam para me envolver em nada. Ficava basicamente conversando com os funcionários de serviço geral, ou com a recém-chegada professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a professora Flávia. E foi com esta professora que pude me envolver nas atividades da escola, ajudando-a na sala de recursos multifuncionais. Aos poucos, a diretora, Jane, e o grupo de professores sentiram que podiam contar comigo como um apoio aos alunos com deficiência. Quando as aulas começaram, requisitei da professora Flávia uma série de momentos para trabalhar atividades com os alunos com deficiência e alguns outros que observava pela escola e sentia que eram também um grupo excluído. Neste momento, ouvia dos professores: *Valéria tu vai pegar o aluno x hoje, estou precisando muito que você o avalie*. Ou ouvia dos alunos: *Tia Valéria, hoje eu vou ficar com você?*

Este foi o segundo momento da pesquisa, que se desenvolveu de março a junho de 2013. Foi um momento crucial, em que efetivamente houve uma imersão, constituiu-se um relacionamento com as pessoas da escola. Nesse momento, não existiam roteiros, gravador, não havia rotina de pesquisa, somente o exercício do Caderno de Campo, que executava religiosamente à noite, após o turno escolar. Eu ia à escola para vivenciá-la, me envolver em atividades com os alunos e contribuir com os professores e a direção. Foi tão grande meu envolvimento que interrompi minhas idas a outra escola. Resolvi assumir a Escola Capistrano de Abreu como meu campo de pesquisa.

Optei, como Favret-Saada (2005), por fazer da "participação" um "[...] instrumento de conhecimento" (2005, p. 157). Participar, afetar-me por aquela realidade, possibilitou o estabelecimento das relações, quer dizer, mobilizou minhas formas de compreender aquele ambiente, me fez instituir parceiros, pessoas com quem mantinha uma comunicação específica, no sentido de não apenas verbal, mas situacional. Entendendo, entretanto, que ser afetado, "[...] não implica identificar-se com o ponto de vista nativo" (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160), mas "[...] ver seu projeto de conhecimento se desfazer".

Assim, também o conhecimento antropológico fez sentido no campo, pude atingir a compreensão inerente da "relação intelectual", ou seja, a compreensão que envolve as duas culturas, a do pesquisador e a do pesquisado. A relação estabelecida no campo não foi uma fusão da minha pessoa com as da escola, também não era uma empatia, como se me colocasse no lugar delas, eu efetivamente ocupei um lugar, habitei-o e fui por ele habitada, isso, entretanto, não me tornava igual ao "nativo" (ao aluno, professor, ou outro ocupante do

espaço da escola), e sim, alguém que experienciou as intensidades que constituem meus interlocutores. "Ser afetado" possibilita a transformação do experimento como algo conceitual, passível de elaboração de sentido, dessa compreensão mútua. De acordo com Barbosa Neto (2012, p. 239): "'Ser afetado' é o nome que Favret-Saada escolheu dar a essa experiência de criação que escapa à representação, uma experiência que é simultaneamente de campo e de texto, e, sobretudo, de sua sutil e delicada conexão".

O exercício do Caderno de Campo ajudou-me bastante neste processo. Com o passar do tempo, os registros evoluíram, passei a relatar mais a minha convivência com o grupo, as relações que havia estabelecido e os novos horizontes que vislumbrava com a aproximação da escola.

O estabelecimento de uma relação com as pessoas que compunham as escolas me permitiu ser "afetada" pelo campo de pesquisa, no sentido que Jeanne Fravet-Saada (2005, p. 158) concede ao termo, a "afecção" como um dispositivo metodológico. Na realidade, optei por da escola participar, assumi um lugar nela, vivi a dinâmica da escola e suas questões, deixei-me afetar por sua lógica.

Nesta perspectiva, a problemática que orienta esta tese foi se desenvolvendo no próprio andamento da pesquisa, compreendendo que o campo não é um lugar onde se provam hipóteses, mas um local de encontro, propício à reflexão. Nesse encontro e nesse relacionamento, se constituem os dados, frutos da ligação com esse contato, do aporte teórico/conceitual e do conteúdo subjetivo de como o pesquisador os acessa.

Ser uma ilustre desconhecida, que tentava realizar uma pesquisa de doutorado, me fez vivenciar as questões práticas da escola pública, como: a realidade de violência em que os alunos se encontravam inseridos, a apreensão de uma "cultura da comunidade local", ou, nas palavras de Foucault (2005, p. 12), a produção do "[...] saber das pessoas (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas a contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam)"; a desqualificação do trabalho docente em variadas instâncias, a atuação do corpo gestor como o "olho do Estado", tentando com isso manter um discurso e uma ordem, mesmo que essa não ocorresse na prática, enfim.

Enxergar a escola, me envolver com ela, ser um integrante nela, foram atos que me fizeram compreendê-la em sua totalidade, em suas "lógicas práticas". Assim, o que me pareceu tão incoerente no primeiro momento da pesquisa fez tanto sentido a partir do segundo momento, precisava "sentir na pele", partir não do discurso executado e proferido sobre a

escola, mas fazer o movimento inverso, desde a escola e de como seus integrantes a utilizam ali no dia a dia. Assim alarguei minhas possibilidades interpretativas.

Com a mudança de ordem metodológica, tive novos desafios em reinterpretar e reconstituir a "realidade" ali vivida. Assim, necessitei de mais uma pausa, para, enfim, compreender quais as novas questões que o campo me trazia e como deveria me portar ante a captação desses dados. Em junho, já tinha consciência de que meu afastamento do trabalho acabaria no mês seguinte e não sabia o que fazer com a pesquisa. Sentia que tinha muito material, mas não vislumbrava uma tese. Sentia muita necessidade de permanecer em campo e estreitar ainda mais as relações que havia estabelecido. Foi quando tomei a decisão de me lotar como funcionária da escola. O momento era propício para minha lotação, pois a coordenadora, Gabriele, assumiria a direção em uma outra escola, restando uma vaga para a coordenação. Como sou concursada como supervisora escolar, apesar de exercer cargo de técnica em ensino, vi a possibilidade única para continuar com a pesquisa. Assim, se desenvolveu o terceiro momento da pesquisa, que se estendeu de agosto a dezembro de 2013.

Nesse momento, não pude escapar de meditar acerca da própria dinâmica de obtenção dos dados e, igualmente, do meu lugar de análise. Isso porque, apesar de ter abandonado os roteiros e os questionamentos às pessoas da escola, já no segundo momento de pesquisa, e da obtenção dos dados se constituir na relação e vivência daqueles meses na escola e de minha interação com as pessoas, ainda era a pesquisadora, ainda assumia esse local. Quando me encontrei lotada na escola, como mais uma de suas funcionárias, devendo prestar carga-horária, me portar dentro do esperado para uma coordenadora escolar, achei muito delicada a posição conflitante da coordenadora *versus* pesquisadora.

Julgo então ser importante explicitar que estar legitimada pela instituição só é possível se se seguir os seus modos de organização, ou seja, estar disposta a exercer as funções do seu cargo, ficar restrita aos horários da escola e, sobretudo, tomar cuidado para, em nenhum momento, complicar as relações ali estabelecidas, me portando como a pesquisadora; definitivamente, ali não era o espaço onde eu poderia levantar "dados", algumas perguntas e posturas, simplesmente, não convinham à situação.

Em contrapartida, entrar no campo nessa posição me fez engendrar sua lógica de uma forma jamais experienciada nessa trajetória de pesquisa. O próprio modo de atuar na escola como coordenadora me fez tomar a decisão metodológica de intensificar a convivência e o posicionamento de parceria, demonstrando a postura vulnerável em que me encontrava ali, impossibilitada, como os demais agentes escolares, de fornecer o "caminho" ou a "resposta certa" para a escola. Se, de um lado, a condição de funcionária me trazia alguns

impedimentos, de outra parte, me possibilitaram encontros singulares, que me fizeram atentar para a especificidade da escola, seus alunos e o que poderia intitular como Inclusão Escolar. Esse encontro me possibilitou vivenciar a gerência dos alunos perante seus processos de aprendizagem e atuação sobre seu local abjeto.

Desse modo, tentei preencher as possíveis lacunas de estar como funcionária na escola, colocando-me à disposição, não apenas do meu cargo, mas também do compromisso na aprendizagem dos alunos. Esse local parecia inquestionável no corpo escolar. Ouvi histórias quando a mim confiadas tanto da parte dos professores como da parte dos alunos. Retrospectivamente, consegui um bom material nesse momento de pesquisa, um material mais amadurecido, baseado no conhecimento que foi me transformando desde o início da pesquisa.

É necessário, nesse sentido, elucidar uma palavra acerca dos "dados" e da produção dos "relatos etnográficos", aqui apresentados em todo o corpo da tese. Elaboro na apresentação dessas histórias, que constituem meus dados de pesquisa, um exercício sobre o meu Caderno de Campo. As anotações ali feitas, alguns nos momentos em que estava na escola, na forma de rabiscos, códigos, outras mais elaboradas, de certa forma, mais reflexivas, nos momentos em que me encontrava em casa, no final do dia de pesquisa, me permitiram identificar os fatos observados e me levaram, sobretudo, ao exercício de elaboração desses "relatos etnográficos" nas formas aqui apresentadas, ou seja, como fruto dos encontros, dos dias vividos na escola, enfim. Esses "relatos etnográficos" são construtos, elucidados em minhas diversas observações. Muitos são a "costura" de acontecimentos diversos. Incumbi-me dessa tarefa de produzi-los, não como formas ficcionais, no sentido de irreais, mas como produções comprometidas com a coerência do que foi vivenciado e experienciado. Por isso, esse material é mostrado no corpo da tese, não como citações, mas como elaborações sobre os dados coletados. Outros momentos, em que o Caderno de Campo aparece como citação no corpo do texto, são transcrições da escrita feita neste.

Importante também é salientar, ainda, sobre os "relatos etnográficos", que respeitei a temporalidade dos acontecimentos, conforme apresentados no Caderno de Campo. Sua apresentação no corpo da tese, no entanto, não segue uma ordem cronológica, no sentido de encadeamento do primeiro, segundo e terceiro momentos de pesquisa. Assim, os relatos acontecem em ocasiões diferentes, mostrando a transitoriedade de suas personagens, a rotatividade de pessoas que passam pela escola. Fiz essa opção por pretender conferir ao relato a vida que a escola tem, com sua transitoriedade de personagens, professores que vêm e

vão, diretores que vêm e vão, alunos que permanecem ou não no sistema de ensino; apresentar o fluxo da escola, seu fluxo de pessoas e a continuidade da escola dentro desse fluxo.

Optei por uma forma narrativa de exprimir os "relatos etnográficos", sempre dando-lhe o ar de confissão dos acontecimentos. Dessa forma, no corpo desta tese, todos os nomes dos personagens da escola, dos locais, da escola, enfim, tudo o que se refere à escola e seu entorno está preservado com nomes fictícios, como também por opções de discurso mais abertos, procurando não recair na ênfase de aspectos individuais.

Também visando a preservar a identidade de meus interlocutores de pesquisa, como das pessoas a eles ligados, me dei a liberdade de apresentar as matérias de jornais segundo a lógica dos "relatos etnográficos", isto é, contados com suporte nas informações colhidas em campo, utilizando os nomes fictícios e adicionando as informações prestadas nessas matérias. Obviamente, fiz todas as referências às matérias trabalhadas, tentando com isso não ferir os direitos autorais de onde retirei as informações.

O reposicionamento metodológico caminhou junto os aspectos conceituais. O princípio dessa modificação deu-se no caminho de buscar uma lógica prática, que detonasse uma coerência àquilo que se mostrava "incoerente e arbitrário" (BOURDIEU, 2011, p. 138). No momento inicial da pesquisa, compreendia que era mais do que uma "integração subalterna". Na realidade, era uma impossibilidade real de efetivar a inclusão de alunos com deficiência. Desse modo, me encontrava por demais presa à questão: não há inclusão. As observações que fazia nas escolas só apontavam que a inclusão não acontecia a contento.

Bem, nisso se iniciou o exercício da busca dessa lógica prática. Ao mesmo tempo em que a escola mobilizava em mim tanto os sentimentos de repulsa pelas condutas para com os alunos com deficiência, pela falta de dignidade no trabalho docente, como também pela conduta dos próprios alunos, compreendia outras nuances como: as situações difíceis de espaço, trabalho e relacionamento que se mobilizavam entre os integrantes da escola. Essas dificuldades não eram fruto apenas do espaço físico e de sua situação deteriorada, mas percebia uma rede de ramificações onde proliferavam a violência simbólica e aberta.

Estar presa à ideia de que "não há inclusão" produzia uma insuficiência de mecanismos de análises sobre o que eu observava na escola. Evidentemente, meu papel como técnica em Educação me prendia muito nessas formas de pensamento. Foi no exercício do Caderno de Campo e no relacionamento estabelecido com os interlocutores de pesquisa que pude compreender que esta não era a questão central.

Compreendia, entretanto, que não pretendia com isso desconstituir a lógica de que efetivamente não acontecia inclusão dos alunos com deficiência. Meu papel era problematizar

a "efetiva" representatividade política desses grupo. Comecei a entender que os termos da questão não eram se há ou não inclusão desse grupo. Esses termos limitavam o debate acerca da realidade muito mais complexa da Educação Pública Brasileira. As perguntas deveriam, então, ser: quem efetivamente deve ser incluído no sistema público municipal de ensino? E quem efetivamente é incluído? A representatividade política das lei educacionais dá conta de abarcar os vários grupos?

Alcançar essa lógica prática no seio das ações escolares é buscar mais do que o binarismo: há ou não inclusão escolar. A lógica prática desvenda o que faz sentido no jogo, suas regras e como aplicá-las a esta ou aquela realidade. Para compreendê-la, é necessário estar envolvido por ela, vivenciar essa realidade social ao ponto de entender que apostas políticas ensejam as condições da exclusão, da "patologização", da deslegitimação, dentro dos mecanismos objetivos no contexto escolar. Meu argumento, porém, se separa do expresso por Bourdieu, no tocante a uma lógica prática, quanto ao determinismo social que o jogo embute, quando ele afirma que "o mundo prático... é um mundo de fins já realizado" (BOURDIEU, 2009, p.88).

Há na realidade uma estrutura de poder que sustenta essas formas de materialidade e constituições de exclusão, entretanto, essa estrutura é reiterada na prática, há um movimento de reiteração fruto do próprio processo de normatização, oriundo na própria lei e nas perspectivas inquestionáveis desta. Com a apelação dos direitos humanos, essa reiteração é necessária, pois há uma "subjetivação" na incorporação da lei, e, nesse movimento de reiteração, é que se abrem fissuras onde se pode questionar a forma como os fatos estão postos, a postura de não sujeição dos alunos são mecanismos de fissura, é estar atuando numa zona fronteirística do que é legítimo como aluno e do que não é. Então, há mecanismos estruturantes, porém estes não são determinantes. Há espaços para compreensão destas lógicas e apontamento crítico da impossibilidade de representatividade política.

Encaro os termos da questão mais sob a perspectiva de Judith Butler (2012). O posicionamento da questão que me proponho não é se há ou não inclusão de alunos com deficiência, o que esconde o verdadeiro problema – se há efetiva representatividade a todas as formas de subjetivação nessa afirmação. Nesta perspectiva, a questão não se encerra no aluno com deficiência, mas, ainda falando dele, será que Caio, mencionado no texto como um deficiente quieto, é incluído? Tem seu direito à aprendizagem? E Pedro Eduardo não é incluído em razão do seu posicionamento agressivo ou de sua condição de deficiência? E quanto a outros alunos que causam problemas tão grandes quanto os causados por Pedro

Eduardo? Eles são incluídos? Afinal, a quem a representatividade das leis educacionais abarca? Convido vocês a seguirem na leitura, posicionando-me com suporte nessa indagação.

*

No período da tarde, após o recreio, tive uma conversa com a professora Coralina sobre a "reenturmação". Coralina me explicou que isso era uma estratégia da nova gestão municipal para realizar um *Programa de correção de fluxo escolar em alfabetização*²³ com alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental que não adquiriram as competências e habilidades de alfabetização esperadas para o 2º ano.²⁴

A criação de turmas de "reenturmação" nas escolas municipais de Fortaleza tinha como objetivo levar os alunos a lerem e a escreverem um texto com a devida compreensão, mediante as seguintes estratégias: formar turmas com até 30 alunos, tendo em vista o núcleo comum de conhecimentos de quem ainda não se alfabetizou; utilizar um período letivo "especial", com duração de três a cinco meses; reorganizar as turmas de 3º ao 5º ano, de modo a enturmar, provisoriamente, os alunos não alfabetizados para efetuar a alfabetização; e, após o período de alfabetização, promover o retorno dos alunos às suas turmas de origem.

Coralina já havia realizado a seleção dos alunos por meio de uma série de aulas-entrevista. Os critérios de escolha dos alunos não me foram passados de forma clara. Coralina apenas enfatizou que a antiga coordenadora, Gabriele, havia auxiliado nessa escolha e que chegaram aos 28 nomes que estavam na lista, entretanto, a escola tinha muito mais alunos não alfabetizados do 3º ao 5º ano.

²³ A alfabetização dos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que não adquiriram as competências e habilidades de alfabetização esperadas para o 2º ano ocorrerá mediante a utilização de duas estratégias pedagógicas: o Software Luz do Saber e o Programa de Correção de Fluxo em Alfabetização do Ministério da Educação/ Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), a fim de realizar intervenção pedagógica para a construção de competências e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e resolução de problemas. O Luz do Saber¹ é um recurso didático que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital, embasado primordialmente, na teoria do educador Paulo Freire e em algumas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico. O Software disponibiliza cinco módulos para a alfabetização de crianças: "Começar", "Ler", "Escrever", "Aplicativos" e o "Professor", sendo que o primeiro é composto por 10 atividades que estimulam através de jogos, o conhecimento dos fonemas e grafemas com o nome do aluno. A alfabetização na metodologia do MEC/GEEMPA é composta pelas disciplinas de "Processo da alfabetização e da introdução à matemática", "Didática da alfabetização e da introdução à matemática" e "Interacionismo nas aprendizagens".

Fonte: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/component/content/article/80-ensino-e-gestao/ensino-fundamental/documentos-gerais/238-programa-de-correcao-de-fluxo-escolar-em-alfabetizacao-com-alunos-do-3-ao-5-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em 03/08/2015.

²⁴ Caderno de Campo, 29/07/2013

Coralina me contou mais sobre a realização das aulas-entrevista. Disse que a escola não dispunha de um local adequado para realização destas, uma vez que deviam permanecer no lugar apenas a aplicadora e o aluno. A aula-entrevista era um recurso didático que auxiliaria a professora a identificar em que nível de escrita se encontrava o aluno. Para tanto, era feita uma série de perguntas sobre a vida do aluno. Depois, pedia-se que escrevessem palavras ditadas pela professora, bem como executassem a escrita de seu nome. Em seguida, pedia-se que contasse uma história e a professora escreveria conforme o aluno narrasse.

As aulas-entrevista aconteciam na sala da biblioteca no horário das aulas, muitas vezes com outras turmas e alunos usando o espaço. Coralina relatou o constrangimento que os alunos sentiam em serem avaliados em suas competências linguísticas diante de outros alunos e profissionais da escola. Também relatou das coisas reveladoras e difíceis que ouviu no processo de entrevista sobre a condição de vida dos alunos, relatos que incluíam muita violência. Seguem alguns textos narrados pelos alunos à professora:

Eu vi quando meu pai tava bebendo, tava esculhambando minha mãe, eu, minha irmã e meu outro irmão. Ele pegou e saiu para beber e ficou chamando minha mãe de nome, dizendo que ela só vivia na porta do Cabaré. Eu sinto vontade de chamar a polícia para ele. Eu e minha irmã começamos a chorar. E também ele ligou pra minha irmã só pra esculhambar ela." (História narrada pelo aluno Daniel).

Eu queria aprender a ler e escrever, pra mim ser alguma coisa na vida. Ajudar minha família, depois conseguir um emprego, ter minha casa, ser dançarina." (História narrada pela aluna Cibele).

Este mês na minha rua teve tiroteio, aí todo mundo correu pra dentro de casa. Quando terminou todos foram pra rua de novo. Um homem saiu correndo. Levou quinze bala e morreu, porque ele tava comprando droga na boca de fumo." (História narrada pelo aluno Guilherme).

*

No dia 16 de agosto de 2013²⁵, Zélia chamou a mim, a Emília e a professora Coralina a sua sala para tratarmos do início das aulas da turma da reenturmação. Na realidade, como diretora da escola, Zélia queria nos passar as medidas administrativas que tomou para efetivação do início das aulas para a turma de "reenturmação". A primeira medida, já bastante discutida na escola na semana anterior, foi a desocupação da Sala de Recursos Multifuncionais e o desligamento da professora Flávia de suas funções no Atendimento Educacional Especializado.

²⁵ Caderno de Campo, 16/08/2013

A sala ficaria desocupada para uso da sala de "reenturmação", pois era uma sala maior, com espaço suficiente para a disposição de cadeiras e mesas conjugadas, de forma que os alunos trabalhassem em pequenos conjuntos. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) seria transferida para a sala da biblioteca, ocupando com esta o mesmo espaço, dividido por armários. Como a professora Flávia estava saindo da escola, a SRM ficaria temporariamente sem uso.

O problema da sala destinada à turma da "reenturmação" fora o fato de deixar sem um local reservado à SRM. Era que esta se localizava na área da escola destinada à Educação Infantil. A área da Educação Infantil era reservada, com um portão independente e um espaço todo gradeado, de forma que os alunos da Educação Infantil não pudessem se misturar com os alunos do Ensino Fundamental, que são alunos maiores. Como, então, colocar alunos de 3º a 5º ano no mesmo espaço? O segundo problema do espaço da Educação Infantil era o constrangimento dos alunos de serem colocados numa sala separada para serem alfabetizados, sendo retirados de suas turmas de origem, estando junto aos alunos da Educação Infantil, o que ensejava uma série de chacotas por parte dos demais alunos, alegando que agora os alunos da reenturmação eram "infantis".

As demais medidas tratavam de irmos de sala em sala e avisarmos que alunos seriam transferidos para nova sala e o porquê de sua transferência, bem como fizemos na segunda-feira uma reunião com os pais dos alunos para falarmos da sua transferência para a nova sala e explicarmos sobre o *Programa de correção de fluxo escolar em alfabetização*.

Nesse dia, tomamos todas as medidas possíveis para realizar a reunião na segunda-feira com os pais dos alunos. Também, ainda nesse dia, passamos de sala em sala conversando com os alunos que seriam transferidos para a nova sala. Tentamos explicar, sem constrangê-los, que seria uma turma específica para atender a suas necessidades de aprendizagem. Já desde este momento, porém, ensejou muita revolta nos alunos. Muitos se colocaram violentamente, afirmando que não abandonariam sua sala e que não iriam a esta nova sala. Dentre os alunos mais revoltados se encontravam os alunos Valentino, Daniel, Guilherme e Alexandre.

Os alunos Daniel, Guilherme e Alexandre eram tidos como "problemas" da escola. Essa denominação decorria do fato de serem alunos fora da faixa etária de sua turma, de serem bastante indisciplinados, do tipo que não aceitam ordens nem dos professores nem da gestão escolar, e de não serem ainda alfabetizados, mesmo estando em séries mais avançadas, o que produzia uma compreensão geral do corpo docente que eram alunos *que não*

queriam nada da vida (Expressão retirada da Reunião de Professores, relatada no Caderno de Campo de 07 de agosto de 2013).

O que era um grande ganho em termos de aprendizagem para esse grupo de alunos, na visão da escola, do grupo gestor e da gestão municipal e federal; para os alunos, todavia, estar na sala da "reenturmação" os situava em posição depreciativa em relação às outras formas de poder que se estabeleciam na escola. Os "alunos problemáticos" eram um tipo específico na escola, exerciam um poder próprio, similar aos poderes exercidos na comunidade São Archanjo, local onde viviam. Ocupar esse espaço era uma depreciação deste local de resistência.

Segue um trecho do meu Caderno de Campo, onde o aluno Alexandre não aceita nem meus comandos, nem da diretora nem de Emília, a outra supervisora da escola:

Guardei minhas coisas e me dirigi ao pátio para encaminhar os alunos à quadra onde se faria a mesma acolhida realizada pela manhã... Novamente o som da escola não funcionava. Durante a constituição de filas, dois alunos brigaram de murro de forma bastante agressiva. Um deles era o aluno Alexandre o outro era o aluno Emanuel. Ambos os alunos são considerados bastante indisciplinados. Alexandre vem de uma situação peculiar de vida familiar, é um menino sempre muito sujo, com unhas grandes e cheia de resíduos escuros de sujeira, o cabelo está sempre desgrenhado e sua roupa resume-se a uma camisa pequena e bastante furada da farda escolar e uma bermuda, sempre calçando chinelos. Quem cuida dele é sua avó materna, uma vez que o pai está preso e a mãe encontra-se apreendida por traficantes, devido a dívidas das drogas. Emanuel, por sua vez, é um menino bem cuidado, tem mãe e pai presentes, anda sempre muito limpo e perfumado, com roupa passada, enfim. Entretanto, Emanuel apresenta graves distúrbios de condutas, está sempre mentindo, na sala está sempre envolvido em confusões, quando confrontado apresenta um jeito dissimulado, ora se fazendo passar por vítima, ora por agressor.

Quando intervi na briga e fui separá-la, Alexandre reagiu de forma ríspida e disse: - *Sai daqui sua rapariga, vou quebrar a cara desse menino*. Intervimos eu, Emília e Zélia, e Alexandre, apesar de ser pequeno e magrinho, reagiu de forma a continuar batendo em Emanuel. Conseguimos separá-lo e levá-lo para a coordenação. Como as atividades da tarde deveriam continuar, pediram para que ficasse com o aluno na sala da coordenação. Fechamos os portões da sala, mas o aluno o batia com força, me chamava de nomes feios, até que conseguiu escapar. De longe vi Zélia tentar detê-lo, o que ele reagiu com um chute e depois começou a correr em direção ao muro da escola, até que pulou desse para a rua, fugindo assim da escola.²⁶

Cenas desse tipo na escola se repetiam diariamente. Alguns alunos não obedeciam o comando nem da diretora, maior figura de autoridade dentro da escola. Quando queríamos manter a disciplina na escola, muitas vezes, recorriamos aos pais dos alunos, na tentativa de ter alguém que os disciplinasse. Por muitas vezes, nesses períodos, presenciei alunos desrespeitarem seus pais, também, e as discussões entre os pais responsáveis e o aluno acabavam sempre em pancadaria. Nestes momentos, estes alunos se calavam; exercia-se uma certa disciplina sobre eles.

²⁶ Caderno de Campo, 01/08/2013.

Ficava muito intrigada de ver que o modo mais prático que tinham para resolver os problemas de disciplina dos filhos era o uso da violência. Em muitos momentos, tenho observado, o uso da violência era a forma como resolviam a maioria dos seus problemas. Por muitas vezes, observei que, quando os pais queriam algo da escola, faziam ameaças a mim, a Emília ou a Zélia, dizendo que se não fizéssemos o que queriam, chamariam o parente envolvido com os traficantes da comunidade do São Arcanjo para resolver a situação conosco de outro jeito, muitos diziam: *ele dá um jeitinho em você rapidinho*.

O aluno Valentino, por sua vez, não apresentava essas características. Era um aluno calmo e bastante sorridente, mas era diagnosticado com laudo de Deficiência Intelectual. Para ele a recusa pela sala da "reenturmação" decorria do fato de serem evidenciadas as características de sua deficiência. Para Valentino, era uma honra estar no 5º ano do Ensino Fundamental, mesmo que na sala ele fosse apenas um copista. Transcrevia com uma letra incompreensível todo o conteúdo da lousa para um caderno, que cuidava com todo esmero, embora não soubesse absolutamente de nada do que tratava o conteúdo que transcrevia.

Neste dia, além da revolta dos alunos e sua rejeição à nova sala, enfrentamos muitas críticas por parte dos professores acerca da seleção dos alunos escolhidos para a turma da reenturmação. Os professores questionavam por que alunos em situação bem mais crítica de aprendizagem não foram selecionados. Compreendia sua indignação e compartilhava dela. Antes desse momento, por muitas vezes, chamei a professora Coralina à minha sala para perguntar como foi o processo de seleção dos alunos na sala. A professora era sempre vaga em relação à escolha dos alunos, atribuía esse papel à antiga coordenadora, Gabriele. Em virtude da minha intervenção, foi que ela aceitou inserir o aluno Valentino na sala da "reenturmação". Até esse momento, a sala não tinha nenhum aluno com deficiência, fato muito intrigante, já que a maioria dos alunos com deficiência matriculados na escola era de não alfabetizados.

O questionamento dos professores quanto ao processo de seleção era mais específico: queriam saber por que, dentre os "alunos-problema", foram escolhidos os que eram menos "danados". Esses questionamentos surgiram no momento do recreio dos alunos. Nesta ocasião, os docentes se dirigem à Sala dos Professores para comer algo e conversam sobre o que aconteceu no dia ou sobre os alunos. Neste dia, a reclamação era geral. A professora Luana dizia: *Mas o aluno Augusto está em pior situação de aprendizagem do que Daniel, porque ele não foi escolhido?* O professor Francisco disse: *Pior situação do que Isaque não tem, no quinto ano sem saber ler e escrever.*

O aluno mais temido da escola, tanto por parte das professoras, quanto dos funcionários, era o aluno Isaque. Ele tinha 15 anos de idade, cursava o 5º ano e não sabia ler nem escrever. A imagem de um "aluno perigoso" constituída por Isaque decorre de uma série de fatores e alguns incidentes ocorridos na escola. Isaque ia a escola não com a farda escolar, mas com camisas com fotos de jovens da sua idade que haviam morrido. Em diversos momentos, ele exibia um rosto diferente nestas camisas, o que levantava a suspeitas de seu envolvimento com atividades ilícitas. Todos os alunos da escola, até mesmo os mais indisciplinados, não se metiam com ele. Dentre os incidentes que constituíram sua imagem, presenciei o ocorrido com a professora Vânia.

No dia 13 de novembro de 2012, a professora Vânia estava na sala da biblioteca, executando suas atividades com alguns alunos, quando Isaque adentrou a sala. Vânia pediu que se retirasse, pois a atividade era dirigida à turma do 3º ano A tarde, e Isaque cursava o 4º ano e tinha 14 anos. Isaque respondeu que queria ver quem o tirava da sala. Neste momento, os alunos ficaram apreensivos. Vânia começou a pedir que, por favor, ele se retirasse. Ele insistia que não sairia. Sendo assim, Vânia tentou sair da sala para chamar o então vice-diretor, André. Foi quando o aluno Isaque a agarrou pelo pescoço, dando uma "gravata" com seu braço. O clima ficou muito tenso, os alunos saíram correndo da sala e Isaque proferia ameaças no ouvido de Vânia. Quando o tumulto se espalhou pela escola, o professor de Educação Física, Jader, e André, tentaram entrar na sala para intervir. Antes que o fizessem Isaque deu um empurrão na professora, jogando-a contra as cadeiras da sala. Ele saiu e a trancou dentro da sala com a chave que estava na porta. Neste momento, chegaram André e Jader. Intervieram para que ele devolvesse a chave. A professora, por sua vez, gritava que abrissem a porta. Os alunos se amontoavam ao redor da sala. André e Jader seguraram Isaque com violência e tomaram a chave. Quando a professora saiu aos prantos, Isaque fez a seguinte declaração: *Sei onde você mora, agora tu tá marcada.*

O questionamento dos professores acerca de tais alunos, no entanto, não era algo referente propriamente a sua aprendizagem. Havia, tanto na sala de Luana, quanto na sala de Francisco, outros alunos que ainda não tinham constituído as aprendizagens de leitura e escrita. A referência a estes alunos era aos problemas diários, que estes professores tinham que enfrentar com a presença deles em suas salas. Na sala dos professores, a professora Luana fez o seguinte comentário: *Por que Augusto tem que ser um "problema" só meu? Não mesmo... estou cansada, precisamos dividir algumas "cargas".*

Da mesma forma, é possível imaginar o transtorno que uma figura como Isaque causa em uma escola. Para os professores, a sala da "reenturmação" era uma forma de colocar

o "problema" sobre outro gerenciamento. Para tanto, os professores usavam o discurso de que o aparato pedagógico e as técnicas didáticas aplicadas nesta sala ajudariam muito mais estes alunos, entretanto, a verdadeira questão era como "diluir o problema", segundo as palavras da professora Luana.

*

Hoje aconteceu a reunião com os pais para falar da sala da reenturmação e explicar sobre o *Programa de correção de fluxo escolar em alfabetização*.²⁷ A diretora Zélia fez uma fala bem simples para explicar às mães o que era esse programa. Perguntou se seus filhos já sabiam ler e escrever e muitas mães responderam negativamente. A sala de reunião tinha apenas mulheres, ou seja, somente as mães haviam comparecido à reunião. Algumas mães estavam com seus filhos menores e escutavam a fala de Zélia, silenciosamente. Eram pessoas de uma classe bem humilde.

Informamos onde ficaria a nova sala de seus filhos. A professora Coralina fez uma fala sobre o desafio que teria a sua frente, em relação à alfabetização destes alunos de faixas etárias diversas. Mencionou que alguns eram deficientes e estes teriam mais dificuldades em aprender. Por fim, concluiu dizendo: *Eu acredito que todos podem aprender*.

Durante a reunião, as mães demonstraram contentamento com a ideia de seus filhos poderem aprender a ler e a escrever, e se alegraram com o fato de a escola oferecer isto a eles. Uma mãe deu o seguinte depoimento:

Eu coloquei na mão de Deus e agora minha filha está nesta sala. Eu já estava desesperada porque ela não aprende a escrever, às vezes, perco a noite pensando o que eu podia fazer para minha filha aprender a ler e escrever. Já pensei pagar uma escolinha de reforço lá da rua, mas agora tendo na escola, isso é muito bom, estou mais tranquila.

Enquanto ouvia as mães falando da alegria de seus filhos ficarem nessa sala, fiquei me questionando sobre seus posicionamentos. Estavam felizes porque a escola oferecia uma medida paliativa para o erro da própria escola e de todo um sistema educacional. Por que alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental ainda não sabiam ler e escrever? Isso, em si, já é um atestado do fracasso da escola pública como instituição de ensino, no entanto, as mães

²⁷ Caderno de Campo, 19/08/2013.

se colocavam como se isso fosse um problema de seus filhos, um problema de sua família. Também fiquei pensando acerca das reações dos alunos, a maioria não queria estar nesta sala. Para eles, o constrangimento era visível. Perante toda a escola, eles eram os fracassados em termos de aprendizagem. Pensei na rede de violência que a escola proporciona começando pela Gestão Municipal até chegar ao aluno, o mais atingido por todo um sistema.

*

Hoje o aluno Daniel foi à sala da Coordenação para falar comigo²⁸. Desde que as aulas na turma da reenturmação começaram, há uma semana, Daniel passa a maior parte do tempo andando pela escola, escondendo-se de nós coordenadoras e da diretora Zélia. Recusa-se terminantemente a ficar na sala com os outros alunos que não sabem ler e escrever. Também o aluno Valentino tem estado constantemente em minha sala, pedindo para voltar para sua antiga turma.

Desde que assumi o cargo de coordenação na escola, é uma prática dos alunos saírem da aula buscando passar um pouco de tempo comigo. Eu tenho muito interesse em ouvi-los e eles precisam muito de alguém com quem falar, coisa que eles não encontravam muito na escola antes da minha chegada. Por vezes, minha sala chegava a ter nove alunos me procurando. Neste dia, porém, foi Daniel que queria falar.

Começou me contando que havia tiroteio todo dia em sua rua, isso porque um grupo de traficantes pretendia tomar a "boca de fumo" de outro grupo. Disse que o clima estava muito violento, que sua mãe estava com muito medo, pois acabara de ter um bebê. Perguntou se eu tinha alguma coisa para dar a ele, como roupa ou brinquedo para os seus irmãos. Informei que minha casa estava em reforma, mas que, quando voltasse para casa, veria na mudança se havia algo para dar-lhe.

Daniel falou muito sobre a condição de vida de sua família. Afirmou que por vezes já chegou a ter muita fome e não ter o que comer. Isso porque seu pai biológico o abandonou quando ainda era um bebê. Hoje o homem que chama de pai é na realidade seu padrasto, com quem sua mãe teve mais três filhos. Contou que ele era muito violento, que trabalhava com marcenaria, mas quando chegava em casa à noite ia beber e voltava querendo agredir a todos. Falou: *Tia Valéria quem sofre mais é o bebê que não pode dormir com os gritos e a pancadaria lá de casa. Mas, mesmo assim minha mãe nunca derrubou o bebê.*

²⁸ Caderno de Campo, 28/08/2013

Conversamos muito tempo sobre sua vida familiar. Daniel me contou que nas horas vagas ajuda com os irmãos ou passa maior tempo na rua, brincando de bola ou conversando com os amigos. Por fim, toquei no assunto da sala, perguntei por que insistia em não assistir aula. Relatou que não queria ser chamado de "aluno infantil", ou mesmo apontado como o analfabeto da escola, ou o burro. Ele disse: *Lá ficam todos olhando a gente como se a gente fosse os burros da escola, nan... quero isso não, quero voltar para sala da professora Luana.*

Fiquei me questionando ao ouvir sua fala qual a violência maior, se era o fato de estar no 4º ano e ainda não saber ler nem escrever, ou se de agora ter que pagar com tal constrangimento o erro do Estado em relação ao seu direito de ser alfabetizado.

*

Hoje, dia 01 de outubro de 2013, vi algo que me deixou muito triste²⁹. Em virtude da aplicação de provas de avaliação externa, os alunos da "reenturmação" foram reconduzidos às suas salas de origem para que pudessem realizar a prova. A prova aconteceria no primeiro horário de aula, ou seja, até a hora do recreio. Na salas, tudo transcorria bem, todos os alunos conseguiram terminar a avaliação a tempo.

Quando acabou o momento do recreio, procurei reconduzir às salas alguns alunos que ainda insistiam em brincar com os da "reenturmação". Neste momento, fui chamada a comparecer à área da Educação Infantil para resolver um problema de indisciplina. Fiquei lá um bom tempo. Ao voltar ao pátio central, vi a seguinte cena: Daniel tentando entrar na sala da professora Luana e ela o colocando para fora. O aluno insistia em permanecer na sua sala de origem e a professora o segurava pelos braços o impedindo de entrar. O aluno fazia força contra ela, mas ela permanecia como uma barreira a sua entrada. Fiquei, por um tempo, observando a cena de longe. Depois vi Daniel desistir, pegar seu material escolar e sentar-se num banco do pátio esquerdo da escola, localizado na frente da sala da professora, com olhar cabisbaixo.

Doeu-me bastante ver aquela cena. Não consegui falar com o aluno. Entrei na minha sala e fiquei por alguns minutos pensando sobre o que vi. Percebi que o discurso que proferia a inclusão dos alunos com deficiência esqueceu de reivindicar a inclusão dos que já estavam na escola desde sempre. Daniel, Isaque, Alexandre e Augusto, dentre outros, já eram

²⁹ Caderno de Campo, 01/10/2013

excluídos na escolas há muito mais tempo do que o aluno com deficiência, e sua segregação era manifestada em variadas instâncias e de diversas formas; a uns, como Isaque, eram vedadas quase todas as entradas; a outros, as entradas que eram abertas os diminuía.

Levantei-me e fui em direção ao aluno para conversar. Ele ainda estava no mesmo local, sentado e olhando a aula de fora. Perguntei por que não ia assistir aula na turma da "reenturmação". Já haviam se passado mais de dois meses tendo aula nesta turma, por que ainda não tinha se acostumado com a sala. Daniel me respondeu:

É porque como hoje fiquei na minha verdadeira turma, a turma que passei e consegui um lugar, acho errado agora ser colocado numa classe de atrasados, por que me passaram de ano se eu não sabia ler e escrever? Me colocaram na quarta série e agora querem me tirar? É covardia.

Ante sua argumentação, me calei. A função de coordenadora me exigia que interviesse para que assistisse a aula na turma da "reenturmação"; entretanto, convidei-o para ficar comigo em minha sala, falei que tinha um livro novo e que adoraria contar a história para ele. Ele sorriu e me acompanhou.

*

Em 22 de maio de 2013, uma matéria publicada no *Diário do Nordeste*³⁰ enfatiza que, na rede pública de ensino municipal de Fortaleza, os alunos passam de ano sem saber ler nem escrever. De acordo com a avaliação feita pela Secretaria Municipal de Educação, em Fortaleza, 13.747 alunos do 3º ao 5º ano não adquiriram as capacidades básicas de leitura e escrita, o que perfaz um total de 21% dos 64 mil alunos do 3º ao 5º ano da rede. Segundo a matéria "A avaliação foi feita no início do ano letivo, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que chegou ao diagnóstico por meio de uma análise de leitura e escrita realizada pelas próprias escolas".

O texto alerta para o fato de que, embora tais estudantes expressem essas dificuldades, eles são aprovados. E questiona: "Como estas crianças passaram de um ano para o outro sem saber ler nem escrever?". A resposta da SME, na figura da coordenadora do Ensino Fundamental, é que estes alunos avançam em virtude de uma recomendação do

³⁰ Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/alunos-passam-de-ano-sem-saber-ler-nem-escrever-1.137740>. Acesso : 18/05/2015

Ministério da Educação (MEC) para que as escolas não reprovem os estudantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, criando um ciclo de alfabetização. O Município também reconhece suas deficiências e admite que parte dos professores não tem tempo nem capacitação para o acompanhamento desses alunos.

A coordenadora explica na matéria que a orientação do MEC faz parte de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a estruturação dos nove anos da Educação Fundamental. A partir do 4º ano, todavia, esses alunos podem ser reprovados, mas, de acordo com a coordenadora "não devem, pois o MEC entende que a reprovação pode causar consequências negativas para a criança, porque quando reprovada a criança cria traumas e dentre as consequências temos o aumento a evasão escolar".

A coordenadora enfatiza na matéria que não se trata de um estímulo à aprovação automática. "Não podemos aprovar este aluno sem o compromisso de resgatá-lo ao longo do ano seguinte, porém, o que aconteceu em Fortaleza é que estes professores não tinham tempo, nem capacitação para isso. Temos um déficit dentro das nossas universidades no que tange o preparo para alfabetizar".

A readequação desse fato vem com um programa de correção de fluxo escolar em alfabetização com alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental³¹, como forma de sanar o problema. "A ação faz parte da estratégia traçada desde o início da atual gestão de elevar os índices de aprendizagem dos alunos".

*

No mês de agosto de 2013, o *site* da Secretaria Municipal de Fortaleza³² anuncia uma série de visitas às escolas da rede pública de ensino, do então, secretário municipal de Educação. As visitas tinham como objetivo mobilizar as famílias para participar dos processos educativos empreendidos na Capital. O primeiro encontro aconteceu na escola Herondina Lima Cavalcante, que possui mais de 1.200 alunos, no bairro Vila Velha. Entre suas falas, o secretário enfatizou: "Os pais precisam estar atentos e saber que não é normal o aluno terminar o 2º ano sem ler, nem escrever. Os pais precisam cobrar isso da escola".

³¹ Em 1998, a Prefeitura Municipal de Fortaleza já havia realizado um Programa de Correção de Fluxo, na época denominado de Programa de Aceleração da Aprendizagem. Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

³² Fonte: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/noticias-sme/noticias-destaque/670-ivo-gomes-inicia-serie-de-visitas-a-todas-as-escolas-da-rede-publica-de-fortaleza>. Acesso em: 18/05/2015.

Outra matéria exposta no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza conclamava³³:

Na expectativa de alfabetizar as **13.747 crianças do 3º ao 5º ano** que não atingiram o nível desejado de aquisição da leitura e escrita na faixa etária adequada, **a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza conclama todos os educadores da rede municipal de ensino a abraçar esta nobre e urgente causa.** (Grifei).

*

Patto (2007, p. 243) acentua que "A consciência da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares – uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público...". As políticas públicas de Educação mais exitosas ou exaltadas no Brasil gravitam ao redor da erradicação do analfabetismo. A democratização da escola, entretanto, já deveria ter "sanado" esse problema tão antigo e tão recente da Educação brasileira; pelo menos era o que se propunha em tal processo. Neste trabalho, fruto da relação com alunos como Daniel, questiono a possibilidade de representatividade das políticas educacionais.

A matéria do jornal exposta há pouco, bem como as chamadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação, expõem o problema da representatividade política que atinge diversos alunos no sistema público de ensino. Eles são arrastados de ano a outro, sem mesmo adquirir competências básicas para a aprendizagem. O sistema municipal de Educação produz, diariamente, a realidade de exclusão no que tange propriamente à Educação: a conquista da aprendizagem. Nas palavras de Foucault (2012, p. 10), um princípio de exclusão por meio da "separação e da rejeição". Isso porque esses alunos, por alguns motivos, aos que pretendo problematizar nesse trabalho, são "separados" das esferas do saber e são "rejeitados" para aquisição desses conhecimentos.

Com Daniel, compreendi que, dentre os alunos que compõem a escola pública municipal, alguns conseguirão atingir conhecimentos básicos em termos de aprendizagem; outros, no entanto, se arrastarão nas séries do Ensino Fundamental sem saber nem mesmo ler e escrever. Essa produção da exclusão da aprendizagem pretende ser "sanada" por meio de "programas de correção", em virtude de vinculações da mídia como a mostrada há pouco, a

³³

Fonte: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/ensino-e-gestao/ensino-fundamental/documentos-oficiais/80-ensino-e-gestao/ensino-fundamental/documentos-gerais/238-programa-de-correcao-de-fluxo-escolar-em-alfabetizacao-com-alunos-do-3-ao-5-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em 16/05/2013.

pressões da sociedade civil, ou mesmo, e acredito que mais fortemente, a instância de mecanismos internacionais.

A necessidade de se estabelecer uma turma de "reenturmação" ou "aceleração" (referente tanto às defasagens de aprendizagem, como à distorção idade-série) é uma tentativa do Estado em dirimir a segregação exercida a um número significativo de estudantes dentro dos sistemas de ensino público, o que se vê refletido nas pesquisas acadêmicas como "fracasso escolar" (AZANHA, 1985; FRIGOTTO, 1984; GOLDENSTEIN, 1986; GOUVEIA, 1971, 1976, 1985; KANDEL, 1957; KESSEL, 1954; LEMOS, 1985; MOREIRA, 1954; PATTO, 1984, 1993, 2007; PINHEIRO, 1971; RAMOS, 1939; RIBEIRO, 1984).

Com base na demanda da correção de fluxo, cobra-se da escola um diagnóstico, centralizam-se essas informações em uma Secretaria, bem distante da realidade da escola, e apresenta-se um número de 13.747 alunos "salváveis" pelo sistema. Questiono-me: o diagnóstico realizado pela Escola Municipal Capistrano de Abreu, que chega ao número de 28 alunos, abarcou todas as realidades de exclusão da escola? Nesse número, estão alunos como Isaque? E o que dizer dos alunos com deficiência, foram beneficiados? Posso dizer que "entre os alunos salváveis" todos serão salvos? E o que dizer de alunos como Daniel, que não compreendem esses programas de correção como uma "salvação" do seu estado de analfabetismo?

O sistema municipal de Educação busca "sanar o problema" de alunos passarem de ano sem aquisição da leitura e da escrita, delimitando campos de legitimação, estabelecendo, por legitimação dos programas, projetos de lei, políticas públicas a "desejável" erradicação do problema, delimitando quais alunos poderão ser enquadrados na correção de fluxo, quais serão os eleitos a um campo de legitimação, a uma salvação do ilegítimo, do não saber.

Com efeito, a ação política demonstra todo local de poder de que é revestida, no sentido de produzir e recobrar o que será excluído da aprendizagem, colocando-se, assim, no lugar de "fonte para as normas de reconhecimento" (BUTLER, 2003, p. 239, 240). Essas ações também demonstram a proliferação da violência produzida desde a execução de políticas e leis educacionais, que parecem falar de maneira fantasiosa da realidade social. Nas palavras de Butler (2003, p. 242), "[...] o Estado se tornou durante esses tempos ou, de fato, como ele tornou-se um lugar para a articulação de uma fantasia que busca negar ou superar aquilo que esses tempos nos trouxeram."

Políticas e leis que determinam sim uma progressão automática desde sua esfera federal, que não viabilizam as condições de trabalho efetiva com o público de alunos que a

escola pública oferece, que operam na forma de uma imposição quando chegam às escolas, proporcionando essa condição de violência da direção para o quadro docente, que nas palavras da coordenadora de Ensino Fundamental é responsabilizado por todo o problema que enseja a correção de fluxo, e, finalmente, o lado mais fraco da corda, justamente onde ela arrebenta, o aluno, o maior apenado em todo o processo.

Os representantes do Poder Público, por sua vez, quando questionados, elegem seu mais corriqueiro "bode expiatório" em termos de Educação: o despreparo e falta de tempo do professor e da escola. E se colocam na posição de luta, de parceria com a comunidade, quando enfatiza: "criamos programas para a correção do fluxo", "vamos resgatar a educação", ou mesmo, nas palavras do secretário de Educação do Município, "devemos cobrar da escola, pois não é normal o aluno terminar o 2º ano sem ler, nem escrever". Esse posicionamento não atinge as verdadeiras questões do problema educacional, mas enfatiza a proliferação da violência e coloca-se num local onde apenas esses campos podem produzir legitimação à rede de alunos que não leem nem escrevem.

Meu questionamento aqui não se encerra na normalidade ou não de se está em um 4º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, como Daniel estava quando foi retirado de sua sala para a turma da "reenturmação", mas que se fazer com alunos que nem mesmo os caminhos da "correção do sistema" abraçam? Ou mesmo, o que dizer de alunos como Daniel, que, apesar de ser "eleito" para o processo de salvação de sua aprendizagem, ainda assim, encontram-se em uma situação de não efetivação como aluno e aprendiz? Para Daniel, é possível aprender na turma da "reenturmação"? E o que dizer de Isaque, a quem esse caminho nem se mostra?

Nas palavras de Judith Butler (2003, p. 226), "[...] a delimitação da legitimação **ocorrerá somente através de uma exclusão de um certo tipo**". (Grifei). Assim, a produção de políticas educacionais enseja quadros de legitimação (dentro de zonas de ilegitimidade, no caso alunos não alfabetizados), como também produz zonas de ilegitimidade (alunos que nem a correção do sistema abarcará). Por vezes, a "intenção" dos programas de correção de fluxo é retirar pessoas destas zonas de ilegitimidade, mas toda produção de legitimação só se estabelece por via do que pode ser nomeado como ilegível, ou seja, o que não deve ser um aluno, o *que não quer nada da vida*, o que não pode atrapalhar os que podem se legitimar, e ao mesmo tempo o que não se enquadra no âmbito de legitimação. Alunos como Isaque constituem a própria zona de ilegitimidade – "são os caso perdidos", "os que não querem nada com a vida".

Assim, a escola, quando imbuída de dizer quem deve ocupar uma sala de correção de fluxo, já age dentro da própria lógica prática da impossibilidade de representatividade de um grupo que não pode ser pronunciável, que é um problema, um não lugar. A escola utiliza, na palavras de Butler (2003, p. 227), "[...] os termos da ponderabilidade ... sobre quem e o que serão incluídos na norma".

Essa produção de legitimidade, dos que são legítimos para serem corrigidos ou mesmo (pensando no aluno com deficiência) dos que são legítimos para o espaço da escola, disfarça a verdadeira questão de um processo de inclusão escolar, que é a "abrangência" da representatividade política. As práticas sociais de alunos como Isaque, Daniel e Pedro Eduardo não são coerentes em relação ao léxico da legitimação disponível, eles agem de forma destoante ao que se espera de um aluno, não aceitam nenhum comando de autoridade, pois reconhecem e desafiam as condições de violência a que são constantemente submetidos, seja na escola, ou na vida.

Bourdieu exprime em seu ensaio *O que falar quer dizer* (1983, p. 82) o que se constitui como uma "situação ideal de aprendizagem":

Ocorre o mesmo no ensino: para que o discurso professoral comum, enunciado e recebido como óbvio, funcione, é preciso uma relação de autoridade-crença, uma relação entre um emissor autorizado e um receptor pronto a receber o que é dito. É preciso que um receptor pronto a receber seja produzido, e não é a situação pedagógica que o produz. Para recapitular de maneira abstrata e rápida, a comunicação em situação de autoridade pedagógica supõe emissores legítimos, receptores legítimos, uma situação legítima, uma linguagem legítima. É preciso ter um emissor legítimo, isto é, alguém que reconheça as leis implícitas do sistema e que seja cooptado e reconhecido enquanto tal. É preciso haver destinatários reconhecidos pelo emissor como *dignos de receber*, o que supõe que o emissor tenha o poder de eliminação, que possa excluir 'os que não deveriam estar no lugar onde estão'. Mas isto não é tudo: é preciso haver alunos que estejam prestes a reconhecer o professor como professor, e pais que dêem uma espécie de crédito, de cheque em branco, ao professor. É preciso também que, idealmente, *os receptores sejam relativamente homogêneos linguisticamente (isto é, socialmente)*, homogêneos quanto ao conhecimento da língua e quanto ao reconhecimento da língua, e que a estrutura do grupo não funcione como um sistema de censura capaz de proibir a linguagem que deve ser utilizada.

Alunos como Isaque, Daniel e Pedro Eduardo não se comportam dentro do parâmetro da "situação ideal de aprendizagem". Inicialmente, eles raramente reconhecem o emissor como um local revestido de autoridade. E, aqui, reconheço "emissor" não apenas como a figura do professor, mas qualquer figura que no corpo escolar queira se revestir de uma posição de autoridade. O local "autoridade-crença" não funciona para esse tipo de aluno. Sua posição social, ultrapassa os muros da escola, e é uma posição rebelada, uma forma de resistência. Dessa maneira, também, não se estabelece a situação ideal de um "emissor legítimo e um receptor legítimo". Ambos os papéis, emissor e receptor, podem ter sua

legitimidade, perante um sistema de poder, questionada. São "alunos problemáticos", ilegítimos, pela incoerência ante a legitimação disponível.

No corpo da instituição escolar, muitos alunos podem trazer problemas à rotina de escola, entretanto, o aluno a que me refiro neste trabalho é um tipo específico, são Isaques, são Valentinós, são Danieis, alunos cuja lei, a legitimidade não abarca, as políticas de Inclusão Escolar não representam. São alunos constituídos socialmente como **abjetos**, que enquadram não apenas aquele com deficiência mas tipos específicos, aos quais chamo de alunos problemáticos.

Os alunos abjetos não são "dignos de receber" as instruções necessárias para uma aprendizagem comum, não apenas porque encerram uma gama de "estigmas, características e preconceitos". Os alunos da Escola Capistrano de Abreu, de forma geral, denotavam características físicas, comportamentais e culturais semelhantes. Também aqui eles não são um grupo elegível à aprendizagem, porque encerram um quadro étnico-racial, por exemplo, serem negros. Há várias etnias na escola e uma não se sobrepõe às outras, pois eles são simplesmente vistos como "os alunos da Prefeitura"³⁴. Também não é especificamente uma questão de classe, "são alunos pobres", apesar de estas estruturas conduzirem formas de poder e assujeitamento, e terem suas interferências no processo escolar.

Também não se constituem abjetos simplesmente por agregarem alguns atributos de cunho pedagógico depreciativos, como estarem acima da faixa etária de suas turmas, por demonstrarem um comportamento indisciplinado do tipo que não aceita regras e por não serem ainda alfabetizados, muitos alunos se encontram nessa situação. Também não se trata de atributos pessoais, como a forma como se vestiam, com calças bem frouxas, sempre mostrando parte das cuecas e o boné cravado no rosto; o cabelo pintado na parte superior com mexas loiras, imitando a plumagem de um tigre; as sobrancelhas cortadas no seu final; e colares bem grossos de aço ou algo na cor de ouro, além de muitas pulseiras nos braços; posso dizer que na escola todos os alunos seguiam esse padrão.

O que constitui a abjeção é a **atuação fronteirística** que esses alunos executam. Não é apenas o não reconhecimento do local de autoridade, como um ato de rebeldia infantil; não é apenas etnia, classe social, vestes, modos, linguagem, condição pedagógica como elementos isolados, mas como a junção desses elementos e atuação baseada na radicalidade de uma alteridade constituem esses não sujeitos. Atuam fronteiristicamente pelo fato de reconhecerem uma lógica de sujeição de sua condição estudantil, uma cadeia de violência que

³⁴ "Alunos da Prefeitura" encerram uma carga de stigmas que também deve ser problematizada, pois é uma espécie de acúmulo social de um quadro de abjeção, que engloba todos esses stigmas.

não se encerra na escola, a qual eles não aceitam, mas que na escola toma a forma de sua exclusão do processo de aprendizagem. Constituem-se abjetos porque agem no limite do que é socialmente "aceitável" ou "legítimo" como aluno; eles embutem uma radicalidade ao termo. No contexto educacional, são irrepresentáveis, seja pelo não assujeitamento pacífico à ordem escolar, ou pela incoerência de estar na escola. Nesse limiar de atuação fronteirística, tais alunos criam um lugar de resistência, um local não cooptado pela normatividade.

A atuação fronteirística age dentro da lógica do estudo das margens que Veena Das e Deborah Poole (2008, p. 21 e 22) estabelecem, constituindo as margens espaciais e sociais do Estado como "espaços de desordem, sítios aos quais o estado não pode instaurar a ordem", mas que o fazem por via de um exercício de poder que se propaga na forma de uma violência enraizada, inclusive nas práticas de resistência, como constituição do campo de ilegitimidade. De acordo com as autoras,

La legitimidad emergió entonces como resultado de esta demarcación de límites, efecto de las prácticas estatales. La violencia de guerra entre estados y el control policial de la difusa violencia de la sociedad fueron constituidas como **legítimas** por ser del estado. Otras formas de violencia que parecen imitar la violencia de estado o desafiar su control fueron consideradas **ilegítimas**. (DAS & POOLE, 2008, p. 23). (Grifei).

A violência praticada pela instituição escolar, pelas políticas educacionais e outras formas de representação do Estado são legitimadas no corpo da própria atuação educacional, demarcando limites do que pode ser considerado como aluno e o que é sua radical alteridade, ou seja, alguém *que não quer nada da vida*. Atuação fronteirística e seus mecanismos de resistência, entretanto, muitas vezes executados por tais alunos com violência, ou formas de violência aberta, desafiam o controle do Estado, pois põem em xeque a atuação do próprio Estado. Devem, por isso, ser punidos e entendidos como ilegítimos. Nesse campo de ilegitimidade, constitui sua sentença: a exclusão do processo de aprendizagem.

Outro argumento para a constituição desse aluno abjeto é o rompimento com a "ordem simbólica". Judith Butler (2003, p. 235, 236), analisando os estudos de Sylviane Agacinski, famosa filósofa francesa, acerca dos direitos de adoção de crianças por casais homossexuais, avalia a questão do rompimento com a ordem simbólica. Agacinski acentua que "permitir que homossexuais formem famílias vai contra a 'ordem simbólica'. Não importa que formas sociais elas assumam, não são casamentos e não são famílias" (BUTLER, 2003, p. 235) – similarmente, na escola, não são alunos. De acordo com Butler, a questão proposta por Agacinski recai sobre como certas práticas de delimitação mantêm os pressupostos sobre os limites do que é humano, do que pode ser reconhecível. Não é o que pode ser reconhecido ou

não. Tais alunos, mesmo encerrados em uma abjeção social, são reconhecíveis, são nomeáveis, assim como um par homossexual. É um instrumento da recusa do reconhecimento e os intitula como o que não é absolutamente concebível como aluno. Nas palavras de Butler (2003, p. 236), "Torna-se, assim, um modo de apoiar uma fantasia normativa do humano sobre, e contra, as versões dissonantes do próprio eu". Acrescento a este raciocínio o seguinte: torna-se um modo de apoiar uma fantasia normativa, as versões dissonantes produzidas socialmente.

*

Todo esse questionamento e análise da apresentação destes dados etnográficos sobre Daniel, Isaque, Pedro Eduardo e Valentino me conduziram a propor meu problema de pesquisa, não presa à questão "não há inclusão escolar", "há uma profunda precariedade na escola pública", enfim, proponho, em contrapartida: qual é a abrangência da representatividade política destes grupos destoantes, aos quais os apresento como alunos abjetos? Estes grupos apontam um local de não representatividade, de ilegitimidade política. E lanço a mesma pergunta de Butler (2003, p. 227, 228): "como se pensar a política sem considerar esses lugares de não-representatividade?"

Durante os primeiros meses da pesquisa, estive muito envolvida em buscar situações na escola que comprovassem uma lógica de segregação e exclusão dos alunos com deficiência. Neste momento, meu olhar dirigia-se quase que exclusivamente a eles. Participar da escola, entretanto, me fez conviver com a significação dada aos alunos, de forma geral, ao que compreendiam como seu "direito à educação". Via a maneira como alunos desrespeitavam, destrataavam e, por vezes, agrediam os agentes que compunham o cenário escolar. Sua práticas eram incoerentes, pois, quando ameaçados a não terem mais o espaço escolar, reivindicavam, mas, uma vez nele, era como se não o valorizassem, ou não identificassem o seu valor.

Por vezes, cheguei a achar que assim o faziam por não encontrarem significação no processo de educação, pois suas famílias, de um modo geral, conseguiram 'dar um jeito na vida, ter um sustento' sem a necessidade de ir muito longe no processo educacional. Em conversas com minha amiga Luciana Quixadá, também estudante do Doutorado em Educação da UFC, e que como eu executava uma pesquisa nas escolas públicas municipais de Fortaleza, nos questionávamos, quando falávamos do que víamos nas escolas, como, nestas realidades, a escola surgia como um ambiente paralelo e desconectado da realidade doméstica, por vezes,

ela me indagava: "Para que ler e escrever? Que sentido essa criança atribui para essas aquisições?" Estas questões, inclusive, nortearam sua pesquisa de tese.

Com o estreitamento das relações e a minha entrada na escola como mais uma funcionária, pude efetivamente me envolver com seus modos da gestão desse espaço. Conviver com esses alunos me proporcionou pensar sobre outro prisma. Na realidade, necessitavam da escola, a valorizavam, porém, não aceitavam essa "inclusão subalterna" e sim, apesar de Spivak (2012), o subalterno, na Escola Municipal Capistrano de Abreu, não só fala como age, como constitui suas formas de resistência.

Muitos caminhos, como disse Behar (1996), ao longo do longo túnel, me levaram a ampliar minha perspectiva de análise do que pode se constituir como Inclusão Escolar além da entrada na escola do aluno com deficiência. Alunos como Daniel, Guilherme, Alexandre, Augusto me foram por diversas vezes apontados como deficientes ou portadores de "algum problema psicológico" em razão de seu "mau comportamento". Quando um aluno era muito "problemático", ouvia sempre o seguinte comentário: *Valéria, tu tem certeza que esse menino não tem um distúrbio? Para mim ele tem alguma coisa estranha.*

Dessa forma, como coordenadora, era constantemente requisitada a "chamar para a conversa" alunos denominados "problemas". Minha função era repreendê-los e colocá-los na linha. Nesse processo, me aproximei bastante deles. E, quando chamava algum a minha sala para ter "a conversa", preferia muito mais dialogar, saber de suas vidas, de seus estudos, do local onde moravam e de sua família. Obviamente, em algum momento da conversa, introduzia o assunto do seu mau comportamento, mas o fazia tentando compreender o que o levou a agir daquela forma, e me surpreendia sempre com o resultado destas conversas.

A aproximação de alunos como Daniel, Guilherme, Alexandre, Augusto e Isaque me fez compreender que havia outros "excluídos" na escola. Na realidade, a proximidade com estes alunos me conduziu a questionar as categorias "inclusão" e "exclusão", ao ponto de me ensinarem o seguinte questionamento: quem efetivamente está incluído na escola pública municipal?

A exclusão, neste contexto, era similar à exercida aos alunos com deficiência, ou seja, exercida principalmente em sua aprendizagem, com o agravante de um exercício de violência, que não se encerrava na "violência simbólica" (BOURDIEU, 2010), apresentando-se como uma violência aberta, por vezes física, por vezes psicológica. Mesmo alegando-se possíveis transtornos em tais "alunos-problemas", em termos de aprendizagem, não tinha como se sustentar a tese de que não eram aptos a esta. Geralmente, eram alunos muito inteligentes e espertos, com vasta gama de experiências de aprendizagem introduzidas em

contextos reais de suas vidas, assim como constatado por Carraher, Carraher e Schliemenn (1982), em seu interessante artigo denominado *Na vida, dez; na escola, zero*.

Nesse artigo, os autores demonstram, por uma metodologia que envolve a combinação dos métodos etnográfico e clínico piagetianos, como os alunos de classes populares demonstram uma performance bastante elevada, em relação ao conhecimento matemático, em contextos mais informais de aprendizagem (como quando ajudavam aos seus pais a vender frutas na feira), e, em contrapartida, em contexto "escolar", exibiam baixos resultados quando avaliados nos mesmos aspectos matemáticos. Dessa forma, o objetivo do estudo era questionar duas teses vigentes: a da privação cultural, ou seja, crianças das classes baixas denotam baixo rendimento escolar por conduzirem deficiências provindas dos ambientes desfavorecidos em que se encontram inseridas; e a tese de que o fracasso escolar era uma consequência das características internas do aluno.

Assim como no estudo de Carraher, Carraher e Schliemenn (1982), percebi, ao conviver com alunos como Daniel, como eram inteligentes em contextos de aprendizagem não formal, principalmente naquele que exigiam raciocínio lógico mais elaborado, como em jogos de tabuleiro. Muitas vezes, quando eram conduzidos a minha sala por alguma indisciplina, promovia sessão de jogos e percebia como suas estratégias para vencer exibiam um raciocínio lógico bastante elaborado. Também promovia, nestes momentos, rodas de narração de histórias, e me impressionava com as interpretações e inferências que faziam em relação aos textos, demonstrando, assim, inserção no ambiente letrado, apesar de não terem sido estimulados na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momentos, ficava me questionando: por que esses alunos chegam ao 4º e 5º ano e ainda não sabem ler e escrever? Por que isso acontece, se é perceptível que não expressaram problemas de aprendizagem em situações reais de vida nem em contextos de aprendizagem?

Situar a questão inicial de que havia alunos "excluídos" por muito mais tempo do que os alunos com deficiência dentro dos sistemas de ensino me fez refletir sobre a particularidade de cada processo de "exclusão" do direito à aprendizagem. Havia diferenças na aceitação do aluno com deficiência e na aceitação dos alunos *que não queriam nada da vida*, o núcleo comum de exclusão de ambos, entretanto, estava principalmente no processo de aprendizagem. É evidente que alunos como Pedro Eduardo, por vezes, carregavam os dois estigmas.

Nesse exercício, compreendi que, independentemente de serem alunos com deficiência ou de serem alunos problemáticos, de terem particularidades de exclusão, era comum o núcleo central da questão: a ineficiência de representatividade política de grupos

divergentes, a constituição de ilegitimidade para preservação de uma ordem simbólica. Por isso, é que essas categorias têm sua junção no conceito da **abjeção**, pois, por não agirem em um campo de legitimidade, por se comportarem fora da normatividade, por serem produzidos como ilegítimos, nisso se encerra uma possibilidade crítica de ação e reação, de resistência, inserção em outros tipos de questão que não encerram o fato de estar ou não na escola, aprender ou não com a escola que lhe é oferecida, mas da possibilidade mesmo de abrangência desses grupos pela escola; e da pergunta: como pensar a escola sem a representatividade destes grupos?

Nos momentos de reuniões com o grupo docente, algumas pistas sobre a constituição da abjeção começavam a aparecer. Deparei os seguintes depoimentos: *Tem uns alunos aqui que você quer ajudar, mas são muito poucos os que querem algo mais da escola, os que não vem para atrapalhar...* (Professora Irina, Caderno de Campo, 05/08/2013); *Tem aluno que é sujo e descuidado pela família, mas quer ser gente, fica no seu canto, faz o que gente pede...* (Professora Camila, Caderno de Campo, 13/08/2013); *É degradante vir trabalhar e ter em sua sala de aula um aluno como Isaque, não era para ele estar na escola, é um projeto de marginal que já deu certo...* (Professora Amanda, dia 07/08/2013).

Nestas falas, é perceptível a ordem da "ponderabilidade" do que pode ou não ter representatividade ou legitimidade normativa (BUTLER, 2003, p. 227) no contexto das relações escolares. Em outras palavras, o aluno da escola pública já chega um tanto desacreditado, como nas palavras da professora Irina, vem *para atrapalhar*, entretanto, há alunos que mesmo *sujo e descuidado pela família, mas quer ser gente, fica no seu canto, faz o que gente pede...*; por outro lado, há alunos como Isaque, *um projeto de marginal que já deu certo*. A exclusão do processo de aprendizagem é como que uma consequência exercida nas relações sociais com os quadros de ilegitimidade, que desarticula a própria ordem escolar. Os campos de poder educacional, terrenos de produção de legitimidade, mediante a elaboração de políticas públicas, visam a "recuperar" agentes sociais que se encontram nas margens do processo educacional, entretanto, nesse mecanismo normatizador, cria o que Butler (2003, p. 239 e 240) chama de **deslegitimação seletiva** em meio à deslegitimação coletiva, isto é, determinar o que no meio do processo educacional *faz o que a gente pede*, ou atua dentro da lógica dos sistemas legitimadores, e que, por isso, devem ser legitimados, dos que apresentam um perigo à ordem simbólica e imposição deste poder, que, dentro da lógica das políticas salvacionistas, serão eliminados como zonas de ilegitimidade, mesmo com a aparência de salvação a todos.

Tais alunos não podem ser "salvos ou representados", pois não aceitam o que lhes é imposto pela escola. Eles têm seus "saberes", são "espertos", seguem caminhos paralelos, apresentados na própria comunidade em que vivem. Analisando os dados acerca da conduta de alunos como Isaque, tidos como um perigo para o ambiente escolar, ou mesmo condutas como a de Alexandre, ou Daniel, que a qualquer ameaça também não hesitam em proferir palavras de baixo calão, ou mesmo, se o caso se fizer preciso, agir com violência física para com os locais que representa uma "autoridade" no ambiente escolar, também casos como de Pedro Eduardo, que destrói toda uma sala, observei que as representações gerais destes contextos denotam esses alunos de forma muito pejorativa, encarando-os como verdadeiramente um mal para a educação escolar, trazendo, como consequência, uma imediata rejeição destes.

Procuro refletir desde outros ângulos, que não engendrem a lógica do processo de desqualificação que constitui socialmente os alunos abjetos, por vezes, apresentados pela escola em termos pedagógicos como que portadores de uma "condição intelectual inferior", ou em expressões sociais como *um projeto de marginal que deu certo*.

Devo admitir que, como técnica em Educação, tendia sempre a estar presa aos discursos geridos no ambiente escolar por seus funcionários, e também formulava de certa forma o aluno da escola pública como um *aluno que não quer nada da vida*. Também constituía questões que apontavam esses quadros de desqualificação por parte dos professores e dos demais funcionários da escola. Compreendia que já havia da parte destes uma certa descrença da Educação Pública, seja devido ao seu público, ou as suas condições físicas de trabalho. Por vezes, em momentos de reunião com os professores, ouvi coisas que apontavam essa lógica, como a fala da professora Elane (Caderno de Campo, 07/08/2013) que uma vez me disse: *tudo que professor quer é não estar em sala de aula*.

Refletir desde novos ângulos foi possível em razão da minha vulnerabilidade perante a escola. Ao adentrar o ambiente escolar, pensava que só faltavam "boa vontade e esforço pessoal" para fazer uma escola melhor, mas, ao me encontrar como funcionária, alguém presa àquela realidade por todas as forças possíveis, inclusive pela força e atuação de poder que há em um contrato de trabalho, percebi quão vulnerável era a minha posição, me sentia muito incomodada de manter a pesquisadora, via a cada dia minhas concepções idealistas serem esmagadas por inúmeros mecanismos práticos da escola e da gestão municipal. No Caderno de Campo, falo muito sobre esse lugar. Segue um trecho:

Na realidade estava com uma sensação muito ruim, não queria ir à escola. Antes de entrar na escola estava com tantas esperanças sobre o que poderia fazer por ela, o

que poderia transformar na escola, sabia que o desafio na Escola Municipal Capistrano de Abreu era grande, como um pai mesmo me falou hoje pela manhã, quando peguei a sua assinatura devido ao atraso do seu filho: *Tá vendo minino, agora a coisa aqui tem ordem, as coisas aqui mudaram. Desculpa professora é que aqui era uma bagunça, tudo podia, aí ele pensa que continua assim, mas amanhã ele chega na hora.* Sabia que os desafios da escola eram grandes, mas tinha em mente que conseguiria fazer muito pela escola, pelas crianças, mas as condições de vida destes alunos são tão difíceis, a realidade que os alunos nos apresentam são tão complexas, as condições de trabalho são degradantes, que de certo modo nos imobiliza, por vezes fico pensando: *Não sei o que dizer a este aluno, não sei como resolver este problema.* (Caderno de Campo, 08/08/2013).

Logo compreendi que esta lógica de achar que o aluno *não queria nada da vida* não condizia com as situações que vivia na escola. Compreendi que não se tratava de expor simplesmente ambientes familiares e sociais "desestruturados". Não havia a desestrutura em suas perspectivas. O exercício antropológico me levou a uma posição bastante delicada, pois passei a questionar o suposto consenso sobre o "mal" que tal aluno ensejava ao ambiente escolar, mas também reconhecia a necessidade emancipatória do processo educacional, no sentido de nos tornar seres mais preparados para o mundo onde vivemos. Seria propriamente barbárie, entretanto, o que tais alunos praticavam? E o que a escola com eles fazia, chamaria de quê, violência, barbárie ou educação? Passei, nesta perspectiva, a encarar esse consenso como objeto de análise.

Ao analisar os discursos que constituíam o aluno abjeto, identifiquei o que teoricamente estabelecemos como algumas noções filosóficas do processo educacional, como a situação ideal de aprendizagem, apresentada por Bourdieu (1983); o *habitus*, como estruturas estruturadas e estruturantes elucidadas por Bourdieu (2009); percebia a entrada "disciplinadora" dos corpos na política (FOUCAULT, 2010). Tais noções eram constantemente reforçadas no meu esforço reflexivo. Entendia, no entanto, que a realidade da escola Capistrano de Abreu denotava particularidades inatas destes contextos e via a ineficiência de explicação baseada em apenas conceitos aplicados a outras realidades escolares. Havia algo de próprio, de singular, e me sentia desafiada a descrever procurando refletir sobre minhas categorias e o corpo teórico por meio do que vivenciei na escola.

Durante a pesquisa de campo, entrei em contato com a escola pública, de uma forma muito singular. Pude ter um olhar atento a tais alunos, escutei suas histórias, seus contextos de vida, como se apropriavam do ambiente escolar, como se davam suas interações na escola, como constituíam suas redes de solidariedade. Vi-me diante de modos de violência e de resistência. O que para muitos, inclusive para mim mesma antes desse olhar, poderia ser um estado de desestruturação humana, se mostrou como formas de resistência, o que Butler (2012) chamou de **re-significação subversiva**. Sendo assim, o aluno abjeto tomou uma

dimensão não prevista neste trabalho e nele concentro o meu enfoque de investigação. Seguem minhas reflexões acerca das relações estabelecidas na escola e as suas diversas histórias.

3 SOMOS VIZINHOS POR DENTRO

Figura 1: Pedrinho morto no São Arcanjo



Fonte: Costa, Alex (2013).

Mesmo vivendo em um mesmo bairro, mas em mundos diferentes, sabe tia, somos vizinhos por dentro.

(Fala de Isaque, 26/11/2013)

-Manuelzinho vai estudar para ser o futuro do Brasil!

-Que estudar o que Tia! Eu sou *é pirangueiro*.

(Caderno de Campo, 14/10/2012)

-Me preocupa o futuro desse moleque, Brava – disse Pulista.

- É, ele já tem 17 anos e ainda não passô da quinta série – constatou Brava.

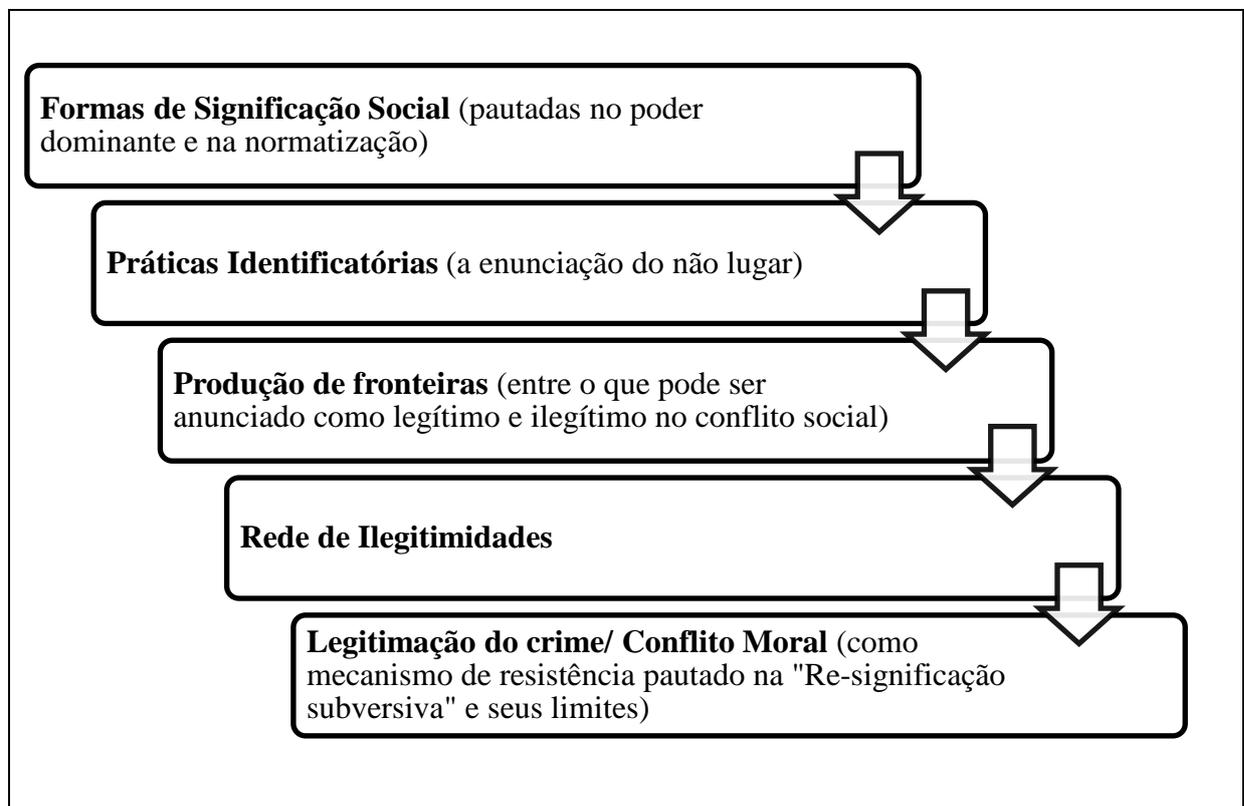
-Não é disso que tô falando, Brava. Escola, trabalho... nunca vão sê o caminho dele. Acho que ele nasceu pra sê bandido.

(Caco Barcellos)

3 SOMOS VIZINHOS POR DENTRO

O capítulo pretende analisar como a territorialidade do local onde os alunos vivem, como integrantes da Comunidade do São Arcanjo, um local de pobreza e violência, expande-se socialmente, constituindo sua abjeção já desde essa posição de integrante de uma "periferia" urbana. O importante será compreender como a ocupação desses lugares é significada no contexto da escola, contribuindo para produção das abjeções no seio desta.

Figura 2 - Síntese de análise



Fonte: Autoria própria.

*

"Uma comunidade sitiada pelo medo", diz a reportagem do *Diário do Nordeste*, de 21 de setembro de 2013³⁵. A comunidade do São Arcanjo³⁶, no bairro da Grande Messejana em Fortaleza, é um local de constantes assassinatos, em razão da rivalidade entre

³⁵ Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/sao-miguel-134-mortos-em-5-anos-1.441128>. Acesso em 18/05/2014.

³⁶ Nome fictício.

gangues. O contexto geral do lugar, desde sua geografia, com becos e vielas, potencializa a ação da criminalidade, bem como a rivalidade entre os grupos criminosos que se dividem entre os residentes na travessa São Rafael e na travessa São Gabriel.

Os confrontos armados entre as gangues do São Rafael e do São Gabriel são constantes e envolvem jovens de idade de 13 a 25 anos. Os confrontos terminam, em sua maioria, em mortes violentas. Segundo o levantamento feito pela Editoria de Polícia do *Diário do Nordeste*, em cinco anos até 2013, 134 pessoas foram mortas ali, a maioria atingida por tiros de armas de grosso calibre, como pistolas, carabinas e escopetas.

Outra matéria, do *O Povo*, de Fortaleza, de 04 de junho de 2013³⁷, diz o seguinte sobre a Comunidade São Arcanjo:

Há lugares e modos de vida em Fortaleza que nem imaginamos existir. O cotidiano de aflições na rua Mopajé e seu entorno é desses mundos paralelos. No lugar, esquadrinhado no conjunto..., a guerra entre dois grupos armados... transformou os últimos sete anos em dias insustentáveis e um suspense permanente. Há um grupo de mães por lá ... que anseia experimentar outra realidade... elas se refugiam para escapar do ataque da quadrilha rival, não usufruem das calçadas à noitinha, “apanham na cara” por caminhar em “ruas proibidas”, não podem matricular os filhos em escolas públicas sitiadas “por traficantes” e vivem a chorar o assassinato dos seus e das vizinhas. Costumeiramente, meninos ou rapazes que não passam dos 25 anos de idade.

A constante tensão no bairro é expressa pelo medo de seus moradores. Quando indagados, seja pelas equipes de reportagem local, seja pela polícia, em relação aos crimes ali praticados, simplesmente dizem: *Não sei de nada, não vi nada, saiam daqui, não sei*. A situação é de medo e de impotência; toda a comunidade é refém do crime. Os tiroteios são constantes, a dinâmica é sempre a seguinte: mata-se alguém do São Rafael e logo em seguida mata-se alguém do São Gabriel, ou vice-versa. Em cada execução, segundo seus moradores, segue a comemoração dos grupos de traficantes com fogos de artifício.

A Grande Messejana abrange alguns dos bairros da Regional 6 em Fortaleza, onde se localiza a comunidade do São Arcanjo. Segundo dados do *Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza* (2011), a Regional 6 ocupa uma área corresponde a 42% do território de Fortaleza, reúne 20,37% de sua população, é a Regional com maior índice de analfabetismo.

Segundo os dados do *Censo Demográfico do IBGE* (2010), a Regional 6 possui a maior proporção de jovens, conforme regiões administrativas, de Fortaleza, perfazendo o total de 29,8% dessa população na cidade. Em relação à renda familiar e sua relação com a pobreza, o IBGE emprega a linha de pobreza oficial, estabelecida pelo *Decreto n° 7.492, de 2*

³⁷ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/06/04/noticiasjornalcotidiano,3067871/trafico-as-maes-da-comunidade-sao-miguel-e-a-dor-pela-perda-dos-filho.shtml>. Acesso: 18.05.2014.

de junho de 2011, que qualifica as pessoas com rendimento inferior a R\$ 140 como pobres, e, no caso de rendimentos inferiores a R\$70, são classificados como extremamente pobres. De acordo com os dados do Censo de 2010 do IBGE, a Regional 6 ocupa o segundo lugar relativo ante a proporção de jovens pobre e extremamente pobres, segundo regiões administrativas em Fortaleza. Consoante estes dados, 15,9% da população da Regional 6 são pobres, enquanto 7,6% são extremamente pobres.

Em relação à violência, a área da Grande Messejana, de acordo com os dados da *Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza* (2011), exprime o maior índice de ocorrências de mortes violentas e também lidera os índices de homicídios.

Nesse contexto de guerras e execuções violentas, onde a lei do "toma lá, dá cá" se manifesta por meio das sentenças de morte de vários jovens, é onde se encontra a Escola Municipal Capistrano de Abreu. Neste lugar, cujos tipos de vida "nem imaginamos existir", encontrei e desenvolvi um relacionamento com o aluno Isaque, dentre tantos outros. Para falar dessa escola, entendendo-a não apenas como um espaço físico, mas como locus de relações sociais interligadas, conto agora a história de três jovens, fundamentais para compreender os dados sobre os alunos e suas realidades. Como assinala Howard Becker (2007, p. 38), toda etnografia é o desenvolver de uma história, e esta começa com a morte do jovem Pedrinho³⁸.

3.1 O dia dos fogos de artifício

"Comando [São Rafael]/ o bonde mais cruel
 Não tem pra Levada/ [São Gabriel] / nem [São
 Arcanjo]
 O bonde tá formado/ o jogo é pesadão
 Pode vim que tem/ com nós é boca do dragão"
 (Funk "Comando São Rafael")

O dia 09 de abril de 2013 era outra terça-feira comum na rotina da escola. As aulas se desenvolviam dentro do padrão normal dos dias. Alunos se movimentavam pela escola, mesmo em horário de aula, professores conversavam com outros na porta das salas,

³⁸ Nomes fictícios.

enfim, era mais um dia no calendário letivo. Ainda não havia soado o toque do recreio, quando em sucessão, fogos de artifício são explodidos. O barulho era estrondoso. Estava na Sala de Recursos Multifuncionais conversando com a professora Flávia, quando fomos surpreendidas pelo barulho. Era tão alto o som emitido, que a nossa impressão era de que se tratava de algo que estava acontecendo dentro da escola. Saímos da sala assustadas em busca de explicações e encontramos os alunos, em sua maioria, correndo pelos corredores e pátios da escola. Sem pensar, Flávia me disse: *Vamos tentar sair da escola, acho que ela está sendo invadida novamente por bandidos*. Fiquei muito aflita, com medo mesmo por nossas vidas e pela dos alunos também. Durante o período em que ficamos na pesquisa, a escola foi invadida três vezes. Geralmente, no momento das invasões, não entram na escola apenas os jovens envolvidos com o tráfico para saldar alguma dívida, mas também as mães desesperadas, querendo tirar seus filhos da escola a qualquer custo.

Estava aflita, mas percebia que os alunos não; também não vi nenhuma mãe até o caminho do pátio central. Perguntei ao aluno Daniel que passava por perto gritando em grande alegria o que estava acontecendo, ele me respondeu: *Os caras mataram alguém importante, acho que agora os cara mataram o Doca*. Neste momento, outro aluno que passava por perto, ouvindo o que Daniel me dizia, perguntou: *Foi o Doca? Vixee, os cara são bom, não perdoam*. Perguntei ainda a Daniel o porquê dos fogos. Ele me disse que era sempre assim, sempre que matavam alguém na guerra do São Rafael com o São Gabriel, soltavam fogos de artifício. Como eram muitos os fogos, devia se tratar de alguém grande, algum chefe do tráfico. O traficante Doca estava marcado de morte. Era possível que fosse a morte dele. Quando as professoras perceberam que não se tratava de uma nova invasão, acalmaram os ânimos dos alunos e seguiram com a rotina escolar, mas os fogos continuavam explodindo; os ouvimos por quase toda a manhã.

Fiquei intrigada com o fato de os alunos saberem quem deveria ser morto. Também me questionava por que ficaram tão animados com esta morte. Era alguém muito ruim para a comunidade? Geralmente, esses caras são discretos, quase não aparecem, o fazem por meio de seus comparsas. O que tinha de tão bom com a morte do traficante Doca?

*

Uma semana depois desse ocorrido, no dia 16 de abril de 2013, o aluno Isaque apareceu na escola com uma camisa estampada com a foto de um jovem chamado "Pedrinho". Em baixo do seu nome tinha o seguinte: "Pedrinho, nascido em 05/01/1999, morto em

11/01/2013, saudades eterna". Fiquei observando a camisa enquanto ele passava por mim. A aula já havia começado, mas Isaque andava pela escola tranquilamente. Ele sentou-se em um banco em frente a sua sala. De onde eu estava, ainda vi seu professor chamar, e ele nem lhe responder. Permaneceu lá parado. Pensei que seria uma grande oportunidade de conversar com ele. Neste dia, havia me programado para fazer observações em sala de aula, mas nunca tinha uma oportunidade de conversar com Isaque tão boa como aquela. Afinal era momento de aula, ele estava só, e já havia manifestado o desejo de não participar da aula. Aproximei-me e o cumprimentei. Ele estava calado, pouco interativo. Perguntou o que eu estava fazendo na escola. Falei que ainda fazia minha pesquisa, mas que não estava com vontade de ficar nas salas. Perguntei se podia ficar ali, conversando com ele. Ele soltou um sorriso de canto de boca, e não respondeu.

Isaque é o aluno mais temido pela escola. No ano de 2013, ele estava com 15 anos de idade, cursava o 5º ano do Ensino Fundamental, e ainda não sabia ler nem escrever. Para a escola, era um "aluno problemático", pois não assistia às aulas, durante o recreio era sempre um momento tenso com sua presença, não respeitava nenhum professor, nem mesmo a diretora da escola, todos os alunos tinham medo do que ele podia fazer com eles, tanto fora dos muros da escola, como dentro. Havia diversos indícios de que Isaque era envolvido com as atividades ilícitas da comunidade do São Arcaño, especificamente com o grupo de traficantes do São Rafael, pois seu irmão mais velho era bastante conhecido pelos funcionários da escola, que moravam pela comunidade, como uma pessoa bastante perigosa e integrante da gangue do São Rafael. Por vezes, entrava na escola visivelmente drogado.

Os funcionários também já haviam me contado sobre o contexto familiar de Isaque. Diziam que seu pai era um homem decente, mas bastante violento, fazia serviços de eletricidade e que sua mãe era empregada doméstica. Como tinham sete filhos homens, e passavam o dia fora de casa, os meninos ficavam sós e eram cuidados pelo seu irmão mais velho. Como passavam muito tempo pelas ruas da comunidade soltos, alguns acabaram se envolvendo com os integrantes do tráfico, que eram também outros jovens como eles, crescidos em contextos familiares parecidos.

3.2 A conversa sobre Pedrinho³⁹

Isaque⁴⁰ estava calado. Perguntei a ele se estava tudo bem; ele não respondia. Fiquei calada um tempo e então perguntei quem era o jovem estampado na camisa que ele usava. Ele me respondeu que era um grande amigo, que haviam crescido juntos, mas que ele havia morrido no começo do ano. Disse então:

- Poxa, era seu amigo desde a infância?

- Sim, tia. Eu moro a duas casa da dele. Passávamos os dia na rua, tirando onda. A gente é *pirangueiro*. – Nesse momento deu grande risada.

- Você está calado porque sente falta dele? É por isso que está assim.

- Não, eu sou calado mermo. Mas a gente sente né tia? Nego só tinha 14 anos quando os cara pegaram ele.

- Quem eram esses caras?

- Os pilantras do São Gabriel, mas já vingaram a morte dele – risos – Pegaram o cara e meteram foi dezessete tiro no cara de Ponto 40. Fuzilaram o malandro – risos. Pena que num foi o pilantra do Tiaguim.

Isaque se divertia me contando sobre o fuzilamento. Muitos alunos, em distintos momentos, já fizeram menção a esse "Tiaguim", que era uma pessoa muito perigosa, líder das bocas de fumo no São Gabriel; ele ainda era menor de idade até o dia de sua morte.

- Você conhece esses caras que vingaram a morte do seu amigo?

- Hum... conheço os cara tudo, vivo lá, né? Eles mataram o cara um mês depois – risos.

- Isso é bom?

- É, é a vida, se vacilar morre.

- E o cara que matou o Pedrinho, quem era?

- Eram vários caras do São Gabriel, pegaram Pedrinho em um [carro] *Astra*. Entre eles tava o tal do Lipe, que foi morto um mês depois. Ele é parceiro do Tiaguim. Fuzilaram ele, vacilão – risos. Agora o bando do Tiaguim prometeu pegar o Doca.

- Quem é o Doca?

³⁹ Sempre que a fala dos interlocutores no texto reproduzir a totalidade de um diálogo direto, aparecerá, no corpo do texto, sem itálico.

⁴⁰ Caderno de Campo, 16/04/2013.

- É meu primo. O Tiaguim já tentou matar ele várias vezes. Teve uma vez que mataram foi um menino de 11 anos tia, no meio dos tiroteios; ele estudava até aqui. Foi no final do ano passado.

- Por que mataram essa criança?

- No meio das rajadas de tiro uma bala atingiu o menino.

- Nossa!

- Aí como não conseguiram matar o Doca, vieram e mataram o Pedrinho no começo do ano.

- Você não tem medo de viver e estar envolvido no meio disso tudo?

- Os cara num mexe com nós não, tia. Da ultima vez que vieram aqui nós demo foi rachada neles – risos.

- Qual a lógica que tem em tanta morte lá no São Arcanjo? Por quê?

- Para mostrar quem manda nas paradas. Meu primo Doca pode tudo, ninguém mexe com nós. Tá vendo aqui na escola, quem tem coragem de me peitar? Nego tem não, sou primo do Doca, sou irmão do David. Nego tem é que me respeitar, eu meto é uma granada no rabo dessa diretora. Esse povo aqui vê a gente como lixo, trata mal... agora comigo não, nego tem é medo. Mas da tia eu gosto, da tia e do professor Francisco.

- Por que você gosta da gente?

- Porque a tia é legal, fala com os alunos, os muleque tudo gosta da tia.

- E o professor Francisco, se gosta dele, por que não está assistindo aula?

- Isso aqui num é pra mim não, tia. Gosto de estudar não, o professor Francisco é legal, ensina bem, mas agora já era.

- Olha você só tem 15 anos, é cedo demais para dizer já era.

- Hum... sei não. Eu é que não vou pagar de otário.

3.3 Reportagens: a ligação da fala de Isaque com os "fatos"

No dia 20 de novembro de 2012, na área da Grande Messejana, na Rua Mopajé, foi registrada a morte de um menino de apenas 11 anos, chamado Lucas, alvejado por uma espingarda calibre doze, nove milímetros, arma de guerra, utilizada pelas forças armadas⁴¹.

A morte do menino foi fruto de um tiroteio entre as gangues do São Rafael com o São Gabriel, a mando do traficante Tiaguim, morador do São Gabriel, que pretende dominar o

⁴¹ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=G9B4Kmv3hos>. Acesso no dia 18/04/2015.

tráfico de drogas da região. Segundo um comandante da Polícia Militar, existem na região da comunidade do São Archanjo três bocas de fumo.

No momento do crime, foi utilizado um veículo Meriva, na cor branca. Após o ocorrido os envolvidos no crime ameaçaram a diretora da Escola Municipal Mapajé, pois esta deveria permitir que os envolvidos escondessem o veículo no estacionamento da escola. A diretora ficou sem saída e permitiu guardar o veículo utilizado no crime no interior da escola.

Na manhã do dia 10 de janeiro de 2013, morreu assassinado, com vários tiros na cabeça, na Rua Mopajé, domínio da comunidade São Rafael, o adolescente de 14 anos, conhecido como "Pedrinho"⁴². O crime ocorreu por volta das 10 horas e fechou mais uma sequência de mortes na briga entre o São Rafael e o São Gabriel, na comunidade São Archanjo, Grande Messejana, em Fortaleza.

Na noite do dia 09 de janeiro de 2013, dois outros jovens também foram mortos a bala. Na manhã do dia seguinte, o adolescente "Pedrinho", de 14 anos, foi também assassinado na mesma rua onde ocorrera o duplo homicídio. Os autores destes crimes teriam deixado um recado que retornariam para matar mais gente e citaram alguns nomes. Entre os marcados para morrer estaria "Pedrinho".

Apesar de os familiares terem insistido com o garoto para que se ausentasse do bairro, "Pedrinho" ignorou os avisos, dizendo que ninguém teria coragem de "mexer" com ele. Na manhã do dia 10 de janeiro de 2013, o adolescente saiu de casa dizendo que ia ao local onde os amigos dele foram assassinados. Logo que chegou à Rua Mopajé, foi surpreendido e também assassinado sem chance de defesa.

A exemplo do que ocorreu na noite anterior, fogos de artifício foram ouvidos minutos depois de "Pedrinho" ter sido assassinado. "Sempre que eles matam uma pessoa, soltam fogos para comemorar", disse uma moradora, que preferiu não se identificar.

⁴² Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/novos-confrontos-deixam-3-mortos-1.83244>. Acesso em 12/04/2015.

No dia 28 de fevereiro de 2013, morreu assassinado com 17 tiros de uma pistola ponto 40, o adolescente "Lipe", de 18 anos, na Rua Jaguará, comunidade do São Gabriel, no São Arcanjo, na grande Messejana⁴³.

A reportagem de um programa policial mostra, ao lado do corpo da vítima, o irmão do adolescente, que chora de forma inconsolável. A morte do rapaz é um revide às mortes ocorridas na comunidade São Rafael, fruto da briga de gangues pelo domínio do tráfico de drogas da região.

Em meio à reportagem, aparece um grupo de rapazes, com rostos cobertos pelas próprias camisas para dar um recado aos integrantes da comunidade do São Rafael. Um dos rapazes diz diante das câmeras:

"Doca, tu vai morrer arrombado! Mais tarde nós vai dar o golpe certo aí pilantra. Também ninguém aqui é criança não, nós vamo encarar é de frente eles, nós vamo é aí cortar os pescoços de vocês, nós fala é assim na reportagem... Mataram um inocente, por causa do São Rafael, o Doca,..., o David... Passa é na reportagem que eles vem aqui cortar o pescoço dos outros, aí a polícia num faz nada, mas quando é aqui, aí o povo diz foi o "Tiaguim", o "Flavinho"... cadê? O Tiaguim num tá nem aqui, tá é no interior... Eles que são *pirangueiros*, cadê que eles vem pegar nós?"

Em seguida, em meio aos ânimos alterados, mostrados na reportagem, uma mulher resolve se manifestar também:

"Eles mataram mermo, nós não pode ir em hospital, no posto, em terminal. Eles disseram que ia era jogar a cabeça de um no lado de cá, só pra dizer que são *pirangueiros*... Nós tem é medo de mandar nossos filhos pra escola e receber a notícia que tão é morto".

No dia 19 de abril de 2013, morreu assassinado o jovem "Doca", de 25 anos de idade, com dez tiros de uma pistola ponto 40, ao sair de uma audiência no Fórum Clóvis Bevilacqua em Fortaleza, de acordo com matéria de *O Povo*⁴⁴.

Doca encontrava-se no Fórum, pois havia sido indiciado pela Polícia Civil, junto com outros cinco integrantes da Gangue do São Rafael, como um dos autores da chacina do Bar da Paz, ocorrida no em 12 de dezembro de 2011 na comunidade do São Arcanjo. Segundo

⁴³ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5PE-PfNLdFk>. Acesso em 12/04/2015.

⁴⁴ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/06/04/noticiasjornalcotidiano,3067871/trafico-as-maes-da-comunidade-sao-miguel-e-a-dor-pela-perda-dos-filho.shtml>. Acesso: 18/06/2013.

a denúncia do Ministério Público, testemunhas relataram o terror causado pelo grupo e afirmaram ver Doca com duas armas em punho correndo atrás de uma criança de sete anos para matá-la. No pedido de prisão, a promotora descreve que testemunhas ouviram Doca gritar que "se não achassem os vagabundos [da gangue do São Gabriel], podiam matar o que era de pivete lá"⁴⁵.

Na reportagem do *O Povo*, a mãe de Doca, a senhora Magda, de 56 anos de idade, fala sobre a morte do filho: "Doca não era santo. Ele era um aviciado, não vou negar. Eu dava dinheiro pra ele comprar maconha e fumar por aqui. Não se arriscar por aí. Não era santo, mas pegou fama e tudo de ruim que acontecia aqui no São Rafael, culpavam ele". A execução do filho, entretanto, já estava traçada, reconhece Magda, pois Doca cultivava inimigos entre as gangues do São Gabriel.

Doca não foi o primeiro filho enterrado por Magda. Em 2006, uma tocaia pôs fim à vida de seu irmão mais velho, na época também com 25 anos e, nas palavras da mãe, traficante de drogas confesso. "Esse era. Fiz tudo, mas também mataram. Temo pelos dois que ainda tão vivos".

Outra matéria, de um programa policial local, fala da morte de Doca e diz que, no momento de sua execução, esse estava na companhia de David, que foi atingido com um tiro no abdômen, mas socorrido pelo IJF⁴⁶. A reportagem explicitava que "bandidos" em um [carro] *Voyage* preto trancaram o táxi e efetuaram vários disparos. O táxi ficou totalmente perfurado de balas. No confronto, duas pessoas ficaram feridas, o taxista atingido com uma bala de raspão, e o David da Costa Cruz, de 20 anos, comparsa de Doca, que levou um tiro na costela do lado direito, e Doca que se encontrava morto dentro do táxi, no momento da reportagem.

*

Abordar o contexto de mortes, tráfico de drogas, pobreza e violência no São Arcanjo⁴⁷, apresentado tanto nas falas dos alunos, dos jornais, como, especificamente, na fala

⁴⁵Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/05/06/noticiasjornalcotidiano,3051177/testemunhas-identificaram-autores-da-chacina.shtml>. Acesso: 22/04/2015.

⁴⁶Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gIQ2fOfhiN0>. Acesso em 18/04/2015.

⁴⁷ Opto, desde esse momento do texto, por não utilizar a palavra comunidade ou favela, já que foram apresentados ao leitor alguns dados sobre a 'Comunidade São Arcanjo', como é frequentemente denominado, tanto pelo aparato policial, quanto pela mídia ou mesmo pelas pessoas que moram próximas ao local. Prefiro, a partir desse momento, falar do São Arcanjo, assim como os alunos o denominavam, simplesmente São Arcanjo, entendendo-o em seu contexto nativo; mas faço também essa escolha por uma analogia, utilizando uma passagem do livro de Caco Barcellos, *Abusado*, quando Juliano VP diz a namorado do asfalto que mora em

de Isaque, não faz desse capítulo um estudo sobre Antropologia Urbana. Minha pretensão aqui não era pesquisar sobre um bairro ou uma área urbana específica; entretanto, ao me relacionar com os alunos, também me relacionei com os significados e significações dados ao São Arcanjo. Foi desse lugar de análise, tentando compreender os alunos e seus contextos sociais, que fez sentido começar a falar da escola com origem no São Arcanjo, um local que engloba tanto espacialidades como formas de gestão social e cultural. Nesse esforço, também tive que me aproximar da literatura referente a contextos de pobreza e violência (ADERALDO, 2008; ARRUDA, 1983; BIONDI, 2009; FELTRAN, 2007, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2010c; HAMBURGER, 2007; HIRATA, 2010; MALVASI, 2012; MARQUES, 2009; MISSE, 2007; TELLES & HIRATA, 2007; ZALUAR, 2000).

Logo nos primeiros meses de pesquisa, gostava de ficar olhando os alunos durante o recreio escolar. Fazia esse exercício com o intuito de compreender como agiam fora do contexto da sala de aula. No início, quando me debruçava sobre meus Cadernos de Campo, sempre deparava passagens como essas:

[...] durante o recreio, os alunos correm de um lado para o outro, não há uma brincadeira que os orienta, a brincadeira é pegar uns aos outros em meio a corrida para "prender" ou para bater. Fazem das pessoas que pegam "reféns". Depois as "esculhamba" (expressão deles com muitos significados, do tipo pode ser só uma dura, mas também pode ser algo mais sério, que pode levar a uma sentença de morte). Percebo que no momento que pegam uns aos outros os fazem de forma peculiar, há toda uma diferença em suas formas de falar, de se portar, de se posicionar. Hoje Daniel pegou o Guilherme e o diálogo se deu assim:

-Perdeu porra, te peguei. Vamo passa logo pilantra, vai ser sal pra ti.

Guilherme grita: -Sai pra lá *piranguero*, vou te encarar.

-Encara é porra, tu perdeu man [macho]. Grita Daniel.

Nesse momento interrompe a aluna Vanessa aos gritos: -Sai pra lá Daniel, nan só quer ser *piranguero*.

Outra aluna entra na conversa e diz também aos gritos: -Sai tu Vanessa, bicha veia só gosta de namorar *piranguero* também.

As duas alunas começam a discutir aos gritos uma com a outra. O mais interessante era como se moviam, como manifestavam "uma cultura" na sua corporalidade, nas suas expressões. As falas tanto dentro do contexto da sala de aula como fora também acompanhavam essa lógica, os alunos simplesmente gritavam, mesmo quando elogiavam algo ou queriam dizer uma coisa boa. (Caderno de Campo, 19/09/2012).

No princípio, minhas hipóteses diziam respeito a algo como uma "cultura da comunidade", porém, sempre que pronunciava essa expressão, ficava me perguntando: É possível dizer efetivamente que há "uma cultura da comunidade"? Tal "cultura" agiria como um mecanismo homogenizador de ambientes onde existem pobreza e violência? Não achava que se tratava disso, compreendia esse termo de forma muito depreciativa, como se houvesse

Santa Marta (BARCELLOS, 2008, p. 52). Penso que também é nesse sentido que quando indagados do local onde moravam, os alunos simplesmente respondiam São Arcanjo. Opto como eles por esse termo menos estigmatizante.

uma "cultura do pobre" e uma "cultura do rico", e não simplesmente "culturas", "formas de gestão social". Como buscava sempre conversar com os alunos, a fala sobre o São Arcanjo era recorrente, como as formas de atuação nesse espaço. Aos poucos, percebi que essas 'formas de atuação' se repetiam na escola, tanto no posicionamento dos alunos, quanto na de seus pais, quando solicitados a comparecer ao ambiente escolar.

Essa repetição das formas de agir, de uma certa "gestão de corporalidades" me rendeu muitas reflexões acerca de como o São Arcanjo, como a espacialidade do São Arcanjo proporcionava ou corroborava essas formas de agir, que não se restringiam ao ambiente da escola, mas que é o que aquelas pessoas são, no sentido de como agem, pensam e se posicionam diante da vida; no sentido de Simmel (2006) entendendo as relações espaciais como produto, condição e símbolo das relações humanas, percebi, nesse contexto, o São Arcanjo como um "dado" que não poderia passar despercebido em termos analíticos.

Penso que o São Arcanjo estabelece os contornos espaciais e culturais que deflagram as condições sociais dos alunos abjetos dos quais vou tratar. Desse modo, ao apresentar os dados sobre "O dia dos fogos de artifício" e "A conversa sobre Pedrinho", o faço como uma forma de entender a articulação do espaço do São Arcanjo na interação com os modos de vida dos alunos que lá moram; pois a constituição de abjeção se estende ao espaço, e também parte dele a carga de significações necessárias para constituir abjeções nesses alunos em outros espaços, como a escola. Segundo Michel Misse (2007, p. 144), quando uma territorialização é identificada em relação às redes sociais que interligam mercados legais e ilegais, quando se estabelecem contornos espaciais, "[...] essa territorialização reforça estereótipos e estigmatiza importantes segmentos sociais do espaço urbano".

Ouvi muitas histórias do São Arcanjo. Percebia que os alunos ora falavam com admiração e entusiasmo dos contextos de armas, drogas e violência; às vezes falavam como se não pertencessem à categoria de pessoas envoltas com as atividades ilícitas. Nas próprias reportagens, ora a significação da figura do *pirangueiro* assume uma posição de poder perante a comunidade, ora é algo como que rechaçado moralmente. Isso ainda era mais claro no posicionamento dos pais dos alunos, quando queriam algo da escola (como uma transferência, impedir que o filho fosse suspenso, dentre outras coisas), agiam se intitulado parente de alguém "perigoso" do São Arcanjo; quando queríamos algo deles (como ajudar com o comportamento do aluno, comunicar uma nota baixa etc.), agiam do lugar da "pessoa sofrida", que morava no São Arcanjo e que era vítima dos jovens envoltos no tráfico. No Caderno de Campo aponto duas situações destas:

A avó do aluno José Filho foi a escola me ameaçar, disse que não aceitava a suspensão do aluno, que queria falar com a *rapariga da diretora, mas essa porra nunca tá na escola*. Afirmou que se eu não anulasse a suspensão de José Filho, chamaria seu filho Pardal integrante da gangue do São Rafael para saldar essa dívida comigo. Por várias vezes, repetiu o nome do filho e disse: *Pergunte a qualquer pessoa aqui quem é ele, é cabra ruim. Ele acaba contigo fácil*. Fiquei paralisada diante da violência com que me ameaçava, por sorte Emília contornou a situação conversando com calma com ele, e pedindo que ela voltasse outra hora para conversar com a diretora Zélia. (Caderno de Campo, 28/08/2013).

Hoje tive uma conversa com a mãe do aluno Augusto. Só essa semana a professora Luana já o encaminhou à coordenação três vezes. Hoje sua mãe veio a escola para conversarmos sobre o comportamento de Augusto. Ela chorou muito, disse não saber o que fazer com o filho, que só queria lhe desobedecer, agir como os vagabundos da rua. Ela me disse ao meio de lágrimas: *Tia é tão difícil criar um filho num lugar daquele, a gente não pode nem sair de casa com medo de levar um tiro. Eu num gosto de lá não, é difícil, me ajude tia com ele*. (Caderno de Campo, 23/08/2013).

Avaliei, com isso, ser proveitoso em termos analíticos me indagar como os alunos estabeleciam relações no São Arcanjo, como administravam as relações familiares e com o "mundo do crime"⁴⁸, de que modo, uma vez em tal espaço, elaboravam suas aproximações conjunturais de vizinhança e convivência. Esses questionamentos me conduziram à construção social da abjeção, existente, inclusive, na espacialidade do São Arcanjo.

Esse esforço que faço agora de compreender essa rede de relações dos moradores, do São Arcanjo com seu entorno, inclusive a escola, parte exclusivamente da fala dos meus interlocutores da pesquisa e a ligação dessas falas com as matérias de jornais acerca do lugar. Apesar de muitas vezes ter, efetivamente, me oferecido para visitar um aluno em casa com o intuito de ver como era por dentro o São Arcanjo, fui, em todas as vezes, literalmente, "barrada" por meus interlocutores, que me diziam: *Não, você não pode ir lá não. Tá doida?* E sempre me explicavam que os riscos de uma visita desconhecida era grande, podendo me colocar em situações bem complicadas⁴⁹.

⁴⁸ "Mundo do crime" é aqui utilizado no sentido que Feltran o determinou, em seus artigo *Trabalhadores e Bandidos* e significa "uma representação do conjunto de relações sociais e discursivas que se estabelecem, prioritariamente no âmbito local, em torno dos negócios ilícitos do narcotráfico, dos roubos, assaltos e furtos". Também, como Feltran, compreendo o "mundo do crime" a partir da espacialidade do São Arcanjo e do que me foi narrado sobre os meninos que os constituem nesse local. Sendo assim, o "mundo do crime" é um espaço de sociabilidade, mas o compreendo em sua acepção nativa desde o São Arcanjo, por isso, sua utilização sempre será entre aspas.

⁴⁹ Sob esse ponto, vale mais uma nota: como minha curiosidade era enorme sobre o local, e todas as histórias do local pairavam sobre dias na minha cabeça, resolvi ir ao São Arcanjo por outras vias. No prédio onde minha mãe mora, no bairro da Aldeota, há um porteiro muito calado, que vez por outra faz alguns pequenos consertos de eletricidade e outros nos apartamentos do prédio. Certa vez, estava no apartamento de minha mãe instalando um varal e eu fiquei ajudando. Como minha habilidade em serviços manuais é no mínimo duvidosa, resolvi ao menos puxar conversa para distraí-lo, enquanto segurava a estrutura do varal. Entre piadas sobre o peso do objeto e comentários sobre o dia quente, perguntei onde ele morava. A princípio respondeu que morava na Messejana. Falei que morava próximo de lá e insisti, onde na Messejana, qual meu susto quando ele respondeu que morava no São Arcanjo. Minha mãe que estava próximo começou a acertar com ele o conserto de um móvel. Resolveram que ela levaria a um local na Messejana (que não o São Arcanjo) uma parte da madeira do móvel e

É desse local que começo; um lugar de perigo, de medo, de extrema violência, mas também um espaço onde residem outras formas de significação; um local que amedronta muitos moradores da cidade, "Uma comunidade sitiada pelo medo", um lugar e modos de vida que "nem imaginamos existir". Este é o contexto social, pintado e representado pelos jornais de grande circulação em Fortaleza, como também por sua mídia televisiva, acerca do São Arcanjo. A descrição dessas reportagens e sua ligação com a fala do meus interlocutores nos reportam às **formas de significação social** ou **práticas de identificação** dadas às vidas neste local, tanto pelo aparato social extra São Arcanjo, como pelo próprio local.

Evidentemente, a sequência de mortes, o envolvimento com o tráfico de drogas e a disputa por bocas de fumo não fazem do São Arcanjo um local "pacífico". Não pretendo destruir a lógica de que sim, são "locais onde há violência aberta", principalmente quando quem fala o faz de uma situação social mais favorecida, onde esses contextos de pobreza e violência não são tão visíveis, ou tão disponíveis abertamente, pois a posição social mais favorecida os vê em sombra, na penumbra de uma rua, no silêncio da vítima de um assalto.

Há, entretanto, uma necessidade de se propagar a situação de "medo", de "horror", ao ponto de questionar a própria "existência" de tais locais, onde "nem os imaginamos". My Bill, em seu documentário de autoria conjunta com Celso Athayde, *Falcão, meninos do tráfico* (2006), expressa que o documentário, diferente do proposto pelo então cinema nacional, onde a favela e seus moradores são exibidos como um espetáculo (HAMBURGUER, 2007, p. 114), quer demonstrar o problema social ali existente para que gere reflexão, uma vez que as vidas ali retratadas nem fazem parte das estatísticas nacionais.

Locais inimagináveis, não existentes, não pensáveis, **não lugares**. Assim, se projetam pela imposição do poder dominante a abjeção e a efetivação de uma **rede de ilegitimidade**. Butler (2012, p. 17) especifica que as restrições políticas que operam na formação do modelo social ou do parâmetro social produzem, "[...] não somente o terreno dos corpos inteligíveis, como também um domínio de corpos impensados, abjetos, invivíveis.". Ou

ele formicaria essa estrutura. No dia, acompanhei minha mãe, mais com o intuito de puxar conversa sobre o local. Ele se atrasou e ligou para avisar onde estava; decidimos ir ao seu encontro no São Arcanjo. Quando chegamos a uma determinada rua lá, havia um beco e meu irmão achou que poderia ser ali que ele morava. Entramos, estava muito entusiasmada em entrar em uma rua do São Arcanjo, apesar de que não era propriamente uma rua, mas sim um beco bem estreito. Minha alegria durou exatos 4 minutos, pois ele, quando nos viu no início da rua, saiu correndo e gritando: "*Dona Jocilda [minha mãe] saia daqui agora, vá pra seu carro!*" - Saímos assustados, retornamos ao lado de fora do beco uma avenida central bem próxima a minha casa onde estava o carro de minha mãe. Quando o porteiro chegou, estava cansado e ofegante da corrida e disse: "*Vocês são doidos, nunca ouviram falar do São Arcanjo não? Gente semana passada fiz um pedido em uma madeireira pra consertar um móvel o pobre do homem veio deixar aqui dentro sem saber, fez igual a vocês e não esperou aqui fora, os cara pegaram ele levaram tudo que ele tinha, deram uma surra nele, quase que não deixava ele sair... Gente nunca mais me deem um susto desse não, aqui num é local pra vocês não.*"

seja, no seio das relações de poder, há também formas de materialidade divergentes, isto é, a legitimação do poder não produz apenas corpos inteligíveis, mas também corpos impensados, "inimagináveis"; entretanto, ainda segundo Butler (2012), os corpos legítimos e ilegítimos não são oposições, uma vez que o corpo abjeto "[...] é o terreno excluído, ilegível, que espanta o primeiro como um espectro de sua própria impossibilidade, o limite mesmo de sua inteligibilidade, seu exterior constitutivo...".

É desse lugar de produção do "modelo social coerente" que surgem as fissuras que produzem, segundo os jornais, as diversas mídias e a opinião pública, a incoerência de espaços como o São Arcanjo. Conviver com Isaque me fez compreender a coerência existente na incoerência, assim como zonas dispares da mesma inteligibilidade. O São Arcanjo produz o que Judith Butler (2013, p. 11) denomina como **re-significação subversiva**, pois esses locais são constituídos como opção, sim, de produção de formas de legitimidade, de produção de uma situação marginal ou periférica⁵⁰, no sentido de se encontrar na margem de um sistema social, mas que atua, fala e produz desde aquele não lugar, entendendo-o sim como espaço propício para gerar seus pontos de legitimidade dentro da gestão de suas corporalidades, espacialidade e produção cultural; um local de materialidade divergente, que identifica a produção de sua ilegitimidade desde as zonas de poder, nas palavras de Butler (2013, p. 12): "A questão não é permanecer marginal, mas participar de todas as redes de zonas marginais geradas a partir de outros centros disciplinares, as quais, juntas, constituam um deslocamento múltiplo dessas autoridades."

O deslocamento múltiplo das autoridades é inteligível e identificável aos moradores do São Arcanjo. É necessária a identificação deste espaço como um local de pobreza e de extrema violência, um local de horror, podendo-se inclusive questionar os limites do que é socialmente humano. Busca-se, nessas práticas identificatórias, comprovar a materialidade do poder e da normatização. As mesmas restrições normativas, oriundas das relações de poder, que operam na formulação do modelo social coerente, entretanto, necessitam da reinteração da norma para efetuar essas práticas de identificação. Neste mecanismo acontecem as fissuras, pois "[...] os corpos nunca acatam inteiramente as normas mediante as quais se impõem sua materialização." (BUTLER, 2012, p.18). Nisso operam as instabilidades, as possibilidades de rematerialização.

⁵⁰ A expressão "periférica" aqui usada no sentido que Almeida, D'Andrea & Lucca (2008, p. 111) atribuem em seu artigo *Situações periféricas: etnografias comparadas de pobreza urbanas*, quando esclarecem que o que chamam de "situações periféricas" não se refere a um estado de exclusão, mas a contextos sociais em que há acesso precário a melhorias materiais e a recursos simbólicos.

É desse lugar de re-significação subversiva e de rematerialização que pretendo analisar e estabelecer um quadro de compreensão dos contornos sociais que desembocam na escola, emergindo, assim, não apenas a constituição dos alunos abjetos, como locus de desconstrução dessa lógica abjeta, pontos que desafiam a composição social que os subestima; em outras palavras, entendendo essa constituição de abjeção como uma composição social, que institui formas da gestão e agência ligadas às condições vivenciadas na comunidade e de sua reprodução como campos de resistência na escola. Nas palavras de Butler (2012, p.18), "[...] a força da lei reguladora pode volver-se contra si mesmo e produzir rearticulações que ponham em juízo a força hegemônica destas mesmas lei reguladoras".

A questão expõe um quadro de articulação entre pobreza, violência e desigualdade social. A violência e a pobreza são reflexos da reprodução da desigualdade e da exclusão social. É, todavia, de uma realidade complexa. Segundo Jessé Souza (2009, p. 95), essa reprodução da desigualdade social, que enseja contextos como o do São Arcanjo, não podem ser explicadas com suporte em modos "subjetivistas"; não se trata de uma lógica ligada ao sujeito, mas de uma experiência socialmente compartilhada, porque socialmente ela é constituída. Nesta perspectiva, a abjeção não é uma característica subjetiva, mas é uma elaboração social, fruto de modelos de sociabilidades coerentes desde a imposição dos campos de poder e da normatização. Também Almeida *et al.* (2008, p. 112) utilizando o pensamento de Bourdieu (2009), advertem que, em análises sociais, não é possível naturalizar o espaço social. O que circunscreve o fenômeno são as estruturas sociais que o produziram.

O efeito de naturalização está em não perceber que **o espaço físico é expressão de realidades sociais duráveis no mundo natural, que são estruturadas, regra geral, sob o código da desigualdade na reprodução material e simbólica da sociedade.** E como não há desigualdade social sem desigualdade espacial, as hierarquias se expressam na concentração dos bens ou serviços públicos e privados e na sua reprodução simbólica legítima. Simbólica na medida em que estruturas sociais também convertem-se em estruturas mentais e vice-versa. São categorias de percepção que classificam pessoas e grupos por sinais diacríticos, estilos de vida, valores, gostos etc. (Grifei).

Sendo assim, a comunidade do São Arcanjo não fala apenas de contextos de pobreza, violência e de produção abjeta, pois tais contextos são fruto de estruturas sociais "estruturadas e estruturantes" (BOURDIEU, 2009) que falam muito mais do que a vida de meninos e meninas envolvidos com tráfico, mortos ainda jovens. A questão da desigualdade social aponta que este não é o único tipo de violência que se opera, apesar de esta ser enaltecida e identificada como "a violência". Nas palavras de Jessé Souza (2009, p. 98),

Por que chamar de 'violência' apenas aquilo que a TV, os jornais e revistas, na sua busca frenética de manipular o medo público de modo sensacionalista como meio de

angariar clientes e lucro, chamam de violência? Por que apenas a 'violência espetacular' das perseguições, tiros e balas perdidas concentra a atenção e o foco de todos? Esse amesquinamento do olhar seletivo é o próprio fundamento da manutenção de uma ordem excludente e perversa que só pode se manter enquanto tal, de modo legítimo, se conseguir, precisamente 'eufemizar', mitigar, diminuir os conflitos sociais de forma a torná-los circunscritos e parciais. Apenas essa 'miopia' do olhar seletivo é que permite consolidar um debate público que recorrentemente transforma questões sociais em questões de polícia.

Enfatizando-se a "violência espetacular", o local do terror, encobre-se a violência muda que opera no São Arcanjo de formas diversas, como também a violência exercida em meninos como Pedrinho, Tiaguim, Lipe, Isaque, dentre outros, meninos que já nascem condenados. Mais uma vez, no documentário *Falcão, meninos do tráfico* (2006), um garoto de 12 anos, ao narrar sua vida de "ladrão", diz o seguinte sobre a iminência da morte: *Se eu morrer nasce outro que nem eu, ou pior*. Dentro da mesma perspectiva se expressa Isaque, quando questiono sobre a perda de tantas vidas na guerra do São Arcanjo, que ele analise como: [...] *é a vida, se vacilar morre*. São situações de vida reproduzidas e legitimadas por toda uma estrutura social e de poder.

Jessé Souza (2009, p. 109) explica que todos esses "mecanismos invisíveis" da composição social operam sob a ordem de uma naturalização das fontes morais do Estado e do mercado. Ele identifica (2009, p. 133-136) na expansão da Modernidade duas virtudes morais que dão certo suporte social a estas questões: a dignidade do trabalho útil e a possibilidade de vivenciar "expressivamente" a vida. Souza (2009, p. 115) argumenta:

No entanto, precisamente em sua forma pastiche e industrial permite perceber que a originalidade expressiva juntamente com a 'dignidade do trabalho' são as fontes objetivas de todo reconhecimento social e de toda possibilidade de autoestima modernamente produzidos. Afinal, sem essa definição historicamente construída do 'valor expressivo', como se poderia vender carros, vestidos e sapatos que 'prometem' um estilo de vida tão especial, único e insubstituível – exatamente com a promessa expressiva – a seus compradores? Dito de outro modo: sem que o 'canto da sereia' do expressivismo estivesse presente, ainda que inarticuladamente, em todas as nossas práticas sociais e institucionais, como homens e mulheres modernos poderiam ser feitos de tolos e induzidos a 'comprar' algo que só pode ser laboriosamente construído e conquistado? Afinal, toda 'caricatura' só é possível pela existência efetiva de um 'modelo'... O que é 'falso' aqui não é o modelo, ele existe e todos nós ouvimos seu apelo. O que é falso é que ele possa ser 'comprado' por dinheiro.

Produz-se, com efeito, na análise de Souza (2009, p. 118), na sociedade uma "modernidade excludente", uma vez que toda a atribuição de 'respeito' e de 'reconhecimento social' depende da ideia de trabalho produtivo útil, fruto de ideais igualitários e de liberdade. Então, o autor questiona: "[...] como ficam aquelas sociedades que não logram universalizar os pressupostos para o trabalho produtivo e útil para todas as classes?"

Em seu livro *A ralé brasileira*, Jesse Souza (2009) procura analisar justamente essa camada social que não tem acesso aos ideais de igualdade e liberdade, que, ao contrário, carrega a marca da invisibilidade social e política, provocativamente denominada pelo autor como "ralé". Nas palavras de Jessé Souza (2009, p. 122): "É apenas por serem percebidos como meros 'corpos', numa sociedade que valoriza a disciplina e o autocontrole acima de tudo, é que essa classe desprezada é vista como **tendencialmente perigosa e como assunto da 'polícia', e não de 'política'**". (Grifei).

Retomando a pergunta de "como ficam as classes sociais que não têm acesso ao 'trabalho produtivo e útil'?", quero me ater à análise de Gabriel Feltran (2010a, p. 206, 207) acerca das transformações ocorridas nos pilares sociais do morador da periferia. De acordo com Feltran (2010a, p. 206, 207), quem reside hoje nas periferias não é mais o migrante; a organização familiar é mais urbana; no plano religioso, há uma tendência à teologia neopentecostal (ALMEIDA *et. al*, 2008); quanto ao consumo, a aquisição de bens aumentou significativamente, uma vez que não se encontra mais vinculada à renda salarial, mas é fruto da expansão do crédito popular; as tecnologias de informação favoreceram a ampliação do acesso a moradores jovens das periferias; e, oferecendo o pano de fundo de tais transformações, está o deslocamento do "projeto operário", acarretado por crises severas do emprego. De acordo com Feltran (2010a, p. 207), como alternativa à estabilização do desemprego, aparecem os trabalhos liminares entre o formal, o informal e o ilícito. É ante tais perspectivas, que "[...] o 'mundo do crime', antes considerado o oposto diametral dos 'trabalhadores', surge recentemente como a atividade melhor remunerada e com alta disponibilidade de 'postos de trabalho' para jovens de favela."

Sendo assim, ante a "frustração" (FELTRAN, 2010a, p. 208) de "inclusão" social da população desses territórios, da impossibilidade de reconhecimento social "coerente" às lógicas do poder e do trabalho produtivo e útil, criam-se nesses contextos caminhos alternativos, gestões, formas de vida amparadas na resistência à imposição dessas violências veladas.

A fala de Isaque situando a perda do amigo de 14 anos e a reação dos seus pares, o que provoca a morte de outro adolescente de 18 anos, e segue-se a cadeia de crimes com morte de Doca e de tantos outros jovens envolvidos com o tráfico, revela como a impossibilidade de acesso a bens como educação, trabalho, dentre outros "direitos", apresentam esse quadro que produz nos discursos da sociedade coerente as práticas identificatórias, onde tais pessoas são apenas por serem "tendencialmente perigosos", "assunto da polícia, e não de política", por serem simplesmente classificados, identificados

como "marginais, bandidos", ou no caso de Isaque *um projeto de marginal, que já deu certo*, ou ainda *moradores perigosos do São Arcaño*.

Essas práticas identificatórias, antes de problematizarem ou colocarem a verdadeira questão de tais quadros sociais ligada à produção extrema da desigualdade social, que, no caso do Brasil, é respaldada pelo funcionamento estatal, produzem **fronteiras**, que separam tais pessoas de todo os recursos de uma possível legitimidade ou de uma factível "legitimação política", que só é enaltecida e elaborada para disfarçar uma realidade social, enfatizando ainda mais a exclusão do acesso aos direitos fundamentais, constituindo-se, assim, **redes de ilegitimidade**.

As práticas identificatórias são, de certa forma, incorporadas no próprio São Arcaño, como discursos "disciplinares" (no sentido produzido por Foucault na obra *Microfísica do poder*), como formas de produção de poder, inclusive nos corpos e em sua visão de si e do mundo, que colocam ou "enquadram" seus moradores na produção do horror, por isso a atitude dos alunos ante minha "ameaça" de visita e seus posicionamentos de que *lá não é um local para você*. Sendo assim, eles estão nesse local a eles colocados, mas, ao mesmo tempo em que há "aceitação" a esse local, também existem formas de resistência que rompem com esse enquadramento, e criam as próprias legitimidades, ou há neste local sujeitos que impõem e legitimam outras instâncias de poder.

A produção destas fronteiras garante a Isaque que a escola não é seu lugar *isso aqui num é pra mim tia, agora já era, já fiz minha escolha*. Na primeira vez que parei para pensar nas palavras de Isaque, me perguntava, com a propriedade de quem trabalha na Prefeitura e conhece seus mecanismos: o que, efetivamente, a escola tem feito por estes jovens? Em que, efetivamente, a educação atinge essa vidas? Como Isaque significa a escola, um local onde não constituiu nem o aprendizado da leitura e da escrita? Há um embarreiramento, uma oposição que o faz **ressignificar** seu lugar, não como um estudante que procura seu futuro, mas como alguém que já fez outra escolha, teve que optar por outros caminhos, os caminhos que o São Arcaño e que suas relações lá a ele mostraram.

Feltran (2010a, p. 216, 217), quando analisa a atuação do CEDECA (Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes,) em Sapopemba, periferia de São Paulo, ante o acesso dos "jovens infratores" às garantias legais do ECA, depara com a seguinte fala dos seus interlocutores:

Há muita contradição no trabalho, não é? Numa realidade como esta, ou como qualquer outra periférica em que o menino está em situação de medida socioeducativa, **você não tem muito a oferecer**. Você vai encaminhar para um curso, **a escolaridade dele não permite**. Isso sem contar que eles só falam gíria e

muitos deles são tatuados, então ninguém quer receber. E **eles estão muito próximos dessa rede do crime, que hoje dá uma grana muito boa...** se você pegar aí uma média [de remuneração individual], é de mil reais por mês. É muito dinheiro. E você não consegue uma bolsa que ultrapasse duzentos. **A escola também não quer ele... Ela diz que ele não tem perfil, que não se enquadra, que ele é rebelde, tudo cai sobre os meninos da medida, 'os LA'.** Você não tem uma rede de saúde que permita fazer um diagnóstico de por que é que ele usa tanto a droga, por que a droga seduz tanto, você não tem. **Você não tem uma clínica, você não tem nada que permita que esse menino possa sonhar ou buscar outra coisa.** Então é muito complicado o trabalho.” (Roberta, então coordenadora do Cedeca). (Grifei).

"Você não tem muito a oferecer", "[...] a escolaridade dele não permite que seja encaminhado a um curso", "a escola também não quer ele", há uma rede de impossibilidades de acesso, uma rede de ilegitimidades geradas e perpetuadas pela desigualdade perante o Estado, produzidas e gestacionadas pelas fronteiras que constituem um embaraço ao acesso dos direitos.

Outra fala em que a produção da fronteira existe, e seu conseqüente desembocar na rede de ilegitimidades, é a forma como um grupo de moradores anuncia na televisão, juntamente com um corpo de policiais também no local, o homicídio de Doca. Além do anúncio e efetuação desta, sempre me intrigava o fato de alunos saberem quem deveria morrer no São Arcanjo, como também o fascínio que figuras como "Tiaguim" efetuava perante eles. As vidas do São Arcanjo são facilmente descartadas, são o que Butler (2012) denomina como "corpos que não importam", corpos abjetos, por isso, "não corpos, não vidas".

A família de Doca, até o ano de 2013, perdeu três de seus integrantes. Após haver morrido seu irmão mais velho, sua morte, veio a execução de sua mãe, que desafiou os integrantes do tráfico se pronunciando na televisão e nos jornais a favor de seu filho, pedindo justiça, querendo prantear sua morte, mas também perpetuando seus negócios de alguma forma. Segundo matéria do *O Povo*⁵¹, "A ausência do poder público no bairro do São Arcanjo... fez mais uma vítima na guerra pelo controle do tráfico de drogas entre as gangues do São Rafael e do São Gabriel."

De acordo com a matéria, a comerciante Magda Maria, de 57 anos, foi executada com cinco tiros na cabeça quando estava sentada na calçada de sua residência. Magda era mãe do ex-presidiário Doca, morto com cerca de dez tiros ao sair do Fórum Clóvis Bevilacqua. Era uma "morte anunciada": após a morte de seu filho Doca, a comerciante revelou em reportagem ao jornal *O Povo* que estava recebendo ameaças dos integrantes do São Gabriel, fato também declarado ao Ministério Público, Justiça, delegacia do bairro e policiais militares responsáveis pelo policiamento da área; entretanto, nada foi feito e a hora de Magda chegou.

⁵¹ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/01/28/noticiasjornalcotidiano,3197730/traficantes-matam-3-vitima-da-mesma-familia.shtml>. Acesso: 16/04/2015.

Como são poucos os processos de que se conhecem a autoria dos crimes no São Arcanjo, uma moradora desabafou: "Todo mundo sabe quem foi, menos a polícia. E quando descobrem, prendem num dia e, no outro, a Justiça solta. Voltam e ameaçam todo mundo. A história se repete".

A morte de vários integrantes de uma família, bem como a de jovens com 14 anos quase que diariamente, não geram "comoção nacional", ou mesmo no contexto do Município, nem mesmo em Fortaleza, há um conhecimento do que lá ocorre e das mortes. Eles anunciam publicamente a sequência de assassinatos, o que não mobiliza nem as forças que deveriam preservar a vida, como a força policial. Magda sabia que também sua hora chegaria, recorreu a todas as instâncias de "poder legítimo" em prol de sua defesa, mas, mesmo assim, sua vida não foi poupada, nem a dela, nem das pessoas que morrem diariamente nesta luta pelo tráfico.

Feltran (2010b, p. 59, 60) avalia, em seu artigo *Crime e castigo na cidade*, a ideia de que,

[...] para além do Estado e da justiça legal, um morador das periferias de São Paulo tende hoje a identificar como instâncias de autoridade capazes de fazer justiça: (i) **integrantes do "crime"** e, sobretudo, do PCC, progressivamente legitimados como zeladores da "lei" (também chamada de "ética", ou "proceder"), amparada em costumes que regem a conduta dos "bandidos" onde quer que eles morem, ou por habitantes das favelas nas quais eles são considerados como autoridades; (ii) **os meios de comunicação de massa**, particularmente a televisão (desde os programas populares e policiais até os telejornais, nos quais se pode publicizar os dramas e injustiças vividos e, a partir daí, tentar obter alguma reparação); e, finalmente, pairando sobre todas elas, (iii) **a autoridade divina**, força suprema que ofertaria a redenção aos injustiçados após a vida, para os católicos, e a prosperidade ainda sobre a terra, para os neopentecostais. (Grifei).

Dessa forma, Feltran (2010b) identifica o fato de que a promoção da justiça, a um morador de periferia, não acontece por meio dos mecanismos legitimados pelo Estado, como o aparelho judicial, policial e político. O caso de Doca, o de Magda, o de Pedrinho, do menino de 11 anos, e tantas outras vidas deflagram essa mesma lógica. Todos sabem quem serão os executados, quem os executa, mas não têm proteção, não têm a garantia de suas vidas. Recorrem, como Magda, aos meios de comunicação, à justiça e à polícia, e, mesmo assim, não obtêm resultado, pois operam sobre a lógica de uma "ilegitimidade" perante o Estado, ou à aquisição do "direito", na realidade não têm direito ao direito.

Sendo assim, intensificam-se as fronteiras que ensejam uma rede de ilegitimidade a uma grande parcela que ocupa as "margens sociais" (DAS & POOLE, 2008). Ainda de acordo com Feltran (2010a, p. 228),

A demarcação de fronteiras nas margens da política sustenta a restrição da legitimidade de grupos inteiros da população às margens da cidade. A possibilidade

de ações coletivas baseadas nesses territórios agirem politicamente, portanto, é desbastada de saída... O que ela faz notar são as fronteiras de contenção ativa da legitimidade pública, tanto pela gestão “democrática” dos convênios feitos “para pobres” quanto pela violência. Sugere-se, assim, um tipo específico de coexistência, nos planos do regime político e da sociabilidade primária, entre ordenamentos de lógicas internas distintas: o primeiro é o código universalista dos direitos e da política; o segundo é o código técnico da gestão social da diferença; o terceiro é o código instrumental da violência. Todos parecem ser constitutivos da reprodução de uma dinâmica social marcada pela associação entre democracia institucional e extrema hierarquização. Nas últimas décadas, o modo de fazer estes códigos coexistirem foi limitar a vida política a uma parcela da população, que no entanto age, como é próprio da ação de dominação, como se representasse o todo social. Para deixar democraticamente uma outra parcela da população (aqueles que o Cedeca e o CDHS tentam representar) fora da cena pública, ativam-se simultaneamente os mecanismos de gerenciamento das populações e, no limite, de incriminação. Um “bandido”, afinal, é o menos legítimo dos cidadãos.

Há fronteiras de contenção da legitimidade pública de uma grande parcela da população a esta forma de violência (FELTRAN, 2010b; SOUZA, 2009). Não há um mecanismo identificatório, pelo contrário, essa maneira de violência é camuflada pelo que Feltran (2010a) denomina como “mecanismos de gerenciamento das populações”, onde a incriminação é um fundamento não só para a perpetuação da legitimidade a apenas uma parcela da população, o grupo “legítimo”, ou “coerente”, mas para a intensificação das “práticas identificatórias”, “[...] Um 'bandido', afinal, é o menos legítimo dos cidadãos”, produção de fronteiras, constituição da rede de ilegitimidades, que produzem como fissura ou mecanismos de resistência a “legitimação do crime”.

Falo, com apoio nos meus dados e nos discursos dos alunos interlocutores na pesquisa, sobre a “legitimidade do crime” e não acerca do que Feltran (2010b, p. 59) produziu como “a posição de instância normativa legítima do 'mundo do crime', através de seu mecanismo normativo dos tribunais do crime”. Meus dados me conduzem a entender que, diferentemente do contexto de São Paulo, onde há a atuação de um comando central ao crime por via do Primeiro Comando da Capital (PCC), (BIONDI, 2009), tornando-o, assim, um “crime organizado”, em Fortaleza, a sequência de mortes no São Archanjo mostra que, até o ano de 2013⁵², não havia um comando central que unificava o *proceder*⁵³ nas diversas

⁵² Prefiro centrar minha análise na temporalidade dos meus dados. Respeito o contexto das falas a mim passadas durante o período da pesquisa, e é assim que emergem esses dados. Advirto, entretanto, para o fato de que, no ano de 2014, ocorreu uma diminuição das mortes no São Archanjo. Fontes da polícia me informaram que já desde o ano de 2014 a diminuição das mortes no São Archanjo se deve à atuação de um bonde, o “Bonde da Paz”, grupo que surgiu dentro dos presídios e que agiu na forma de um comando geral nas comunidades e no mundo do tráfico, buscando a pacificação nas comunidades; todavia, do final do ano de 2014 ao início de 2015, foi constatado que esse comando geral vindo do presídio em Fortaleza trata-se de um braço do Primeiro Comando da Capital (PCC) em Fortaleza. Uma matéria publicada no *Ceará News*, 03 de março de 2015, informa que o comando do PCC, maior organização criminosa do País, reuniu todas as lideranças do tráfico em Fortaleza e no encontro determinou que não pode continuar havendo mais disputas por espaços. A consequência da imposição do PCC aos traficantes de Fortaleza é o que produz a queda nos índices de homicídios na Capital, por exemplo, no mês de fevereiro diminuiu cerca de 15% em relação ao ano passado. Os números foram divulgados pelo

comunidades. Isso, entretanto, não quer dizer que não havia organização no crime da Capital; a atuação de Tiaguim demonstra isso. Há toda uma rede organizada que envolve não apenas o tráfico de drogas, mas também a aquisição de armas, a compra de policiais e outros funcionários públicos corruptos, roubos, receptação de mercadorias, execução de mortes de seus inimigos, homicídios, estupros, dentre outras atividades criminosas. Também não posso dizer que o que acontece no São Arcanjo é uma briga de gangues simplesmente, pois a luta lá é pelo controle do tráfico de drogas e engloba todas as nuances necessárias em tal ação.

Apenas alguns grupos sociais podem ser considerados legítimos. Nessa perspectiva, como garantir representatividade aos grupos que ocupam a margem do sistema social? A representatividade política restringe-se às classes mais altas, a "lei oficial" opera a seu favor, mas o que dizer das vidas perdidas na guerra do São Arcanjo? O que dizer de meninos como Isaque, que dizem *agora já era, já fiz minha escolha*? Quais suas perspectivas quando aos 15 anos já fez suas escolhas? Nas palavras de Feltran (2010a, p. 71), "A tensão pela disputa da legitimidade, nas fronteiras da cidade, é evidente".

Essa busca por legitimidade, essa não representatividade política é o que produz **mecanismos de resistência** que operam na constituição de uma "legitimação do crime". A ineficiência política e social de gerar o que Jessé Souza (2009) denominou de "trabalho produtivo e útil" ocasionou uma mudança de perspectiva na visão dos adolescentes da periferia. Feltran (2010b, p. 62) analisa: "[...] fui me dando conta que, para eles, as "crises" do trabalho, da família e da religiosidade católica, que decretavam o fracasso do projeto coletivo de mobilidade social de seus pais, já eram consideradas elemento constitutivo de seu estar no mundo. Não eram mais 'crises', portanto".

Para o adolescente ocupante das "margens sociais", há um entendimento constitutivo ante a inevitabilidade de não representatividade. De acordo com Feltran (2010b, p. 62) esses jovens "[...] já contavam com um repertório de possibilidades de ação individual e coletiva fundado para muito além da família, do trabalho industrial e do catolicismo." Esse deslocamento de todo um mundo social é o que proporciona os argumentos de legitimação de um "mundo do crime", entendendo-os como ambiente de relações sociais legítimas como quaisquer outras. Em *Falcão, meninos do tráfico* (2006), muitos adolescentes que falam no documentário se referem à boca de fumo e ao tráfico como a *firma*, dando uma ideia de

Secretário de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), Delci Teixeira. O PCC fez uma divisão dos bairros entre os líderes, e todos estão proibidos de invadir as áreas dos outros. Quem desobedecer será eliminado. Essa informação que reduzirá os homicídios em Fortaleza foi apurada pela Polícia Civil do Ceará.

⁵³ De acordo com Marques (2009, p. 24 e 25), "[...] algumas junções singulares de regras e de instruções sobre condutas... verificada em diferentes redes sociais, recebem o nome de proceder." Neste trabalho apresento a perspectiva do *proceder* como um código de conduta que pretende preservar a vida em meio a guerra iminente.

trabalho comercial, travando, assim, uma disputa simbólica com o mundo do trabalho. Também no documentário, um dos adolescentes diz o seguinte: "A gente dá dinheiro pros cana, pra gente poder **trabalhar** e levantar nosso dinheiro". (Grifei). Também Isaque compreende que "sua escolha" é legítima, é fundamentada em modelos familiares de geração de renda e de poder local. Esse poder não se limita ao acesso de bens de consumo, mas à aquisição de uma forma de poder resistente, de uma não sujeição ao seu enquadramento, *pra mostrar quem manda nas paradas*.

Assim, o "mundo do crime" se aproxima cada vez mais da convivência comunitária e familiar. A rede de ilegitimidade produz a "legitimação do crime" como um movimento de resistência que busca uma forma de atuação política local, que fala e produz sua representatividade, a fala do poder local, estabelece suas relações de poder, quebrando com isso o que Spivak (2012, p. 14) afirma sobre a fala do subalterno⁵⁴ “[...] nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico”. A fala de Isaque, a fala de Doca, a fala de Tiaguim não estão submissas ao discurso hegemônico. São a produção de um discurso próprio, um modo de resistência, que não procura representatividade, *sou respeitado, mando nas paradas*. "O mundo do crime" é enunciado como trabalho e apresentado a dezenas de jovens como um meio de superação às limitações que o próprio Estado impõe, ou a ausência que a representatividade política lhes impõe. São modos de gestão para redução da desigualdade social, por meio de mecanismos de resistência. De acordo com Feltran (2010b, p. 63),

Nas pesquisas realizadas na última década... constata-se que o padrão de depoimentos de moradores das periferias sobre o 'mundo do crime' se deslocou. Algo que era antes alheio às 'famílias' e distante dos 'trabalhadores' passou a aparecer nos cotidianos de todos os moradores da nova geração. Modos de organização, antes mais restritos às prisões, ganharam aderência no tecido social das favelas. Normas antes exclusivas do universo daqueles considerados 'bandidos' passaram a abordar também a sociabilidade de jovens não inseridos nos mercados ilícitos. Dinâmicas, portanto, antes externas à 'comunidade' passaram a ser lidas como constitutivas dela.

Dessa forma, é compreensível a alegria dos alunos ante a "guerra do tráfico". Sua animação com a morte de um traficante era uma imposição de poder de outro mais forte e mais resistente. O circuito de armas, drogas, dinheiro e poder causa verdadeiro fascínio. Eles veem esses "garotos", nascidos e crescidos, em seu mesmo contexto social, desafiando diversas estruturas de poder, criando as próprias estruturas de poder. Nossa incompreensão,

⁵⁴ Segundo Spivak (2012, p. 13 e 14), subalterno são “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.”

minha e de Flávia, assustadas tentando sair da escola, é fruto dos nossos dispositivos de análise perante o fato, os dispositivos de classe mais favorecida, os dispositivos de quem não podia, como os alunos, dar significação àquela ação da queima dos fogos de artifício, como estratégia de poder local. A queima de fogos de artifício foi um instrumento usado desde a primeira morte no conflito entre as gangues do São Rafael e do São Gabriel. Isaque contou que o primeiro a morrer foi o *guerreiro* Peixoto, que era o "chefão" do São Rafael. *Quando mataram ele, soltaram fogos de artifício no São Gabriel, aí começou tudo, o pessoal do São Rafael se vingou, fuzilaram um monte de nego, bando de vacilão.*

Essa admiração (em meio à frustração da inacessibilidade aos "direitos") dos garotos da escola, que em muitos momentos me narraram histórias do Tiaguim, do Doca, e tantos outros, constatando *Vixee, os caras são bom... não perdoam*, é similar ao narrado por Caco Barcellos (2008, p. 99-105) em sua reportagem investigativa romanceada no livro *Abusado*, segue o trecho:

Bonde Sinistro

A preparação do bonde de guerra foi um momento de orgulho para os homens convocados por Cabeludo, prova de que ele estava prestigiando os criminosos de peso do Rio de Janeiro. O ponto de encontro foi o sítio emprestado por um pagodeiro rico, no Recreio dos Bandeirantes. Os convidados eram antigos parceiros de assalto, que ao longo do ano freqüentaram as bocas do Santa Marta em busca de cocaína pura e farta e da oportunidade de cruzar com sambistas famosos nas festas que pareciam sem fim.

A guerra declarada contra Zaca poderia representar o fim do ponto de encontro que se tornava obrigatório, uma referência de diversão na vida deles. O pessoal da velhuarda sabia que o risco era enorme. Havia meses o inimigo vinha se armando para ser o único dono do morro. Então, em 1987, tinha o apoio de parte da comunidade, além de alianças com os policiais militares, acusados de receberem propinas diárias. Alguns policiais civis também estavam do lado de Zaca para vingar o assassinato de Chuvisco.

Os jovens que nunca haviam participado de um bonde não escondiam a ansiedade. Da Turma da Xuxa, se apresentaram no sítio Mentiroso, Juliano, Mendonça, Claudinho, Flavinho e Du. O grupo passara a tarde discutindo se deveria ou não se envolver na guerra. A maioria preferiu ficar de fora...

Da Praça entregou a Juliano algumas armas para serem distribuídas aos amigos da Turma da Xuxa.

-Um trezoião! É o bicho! – disse Renan ao receber o revólver calibre 38 das mãos de Juliano.

Renan manifestara o desejo de mudar de vida pelas armas. Tinha grande respeito pelo pai, mas não queria repetir a sua trajetória de honestidade. O pai, marceneiro, trabalhava numa fábrica de brinquedos em troca de um salário que o condenou a 20 anos de vida no morro, sem possibilidade de comprar uma casa, um carro nem propiciar lazer para a família. Passou toda a infância sem poder ir ao cinema ou freqüentar um clube, nem conhecer um parque ou qualquer cidade fora do Rio de Janeiro. Tornara-se muito amigo de Paulo Roberto e seus irmãos, que naquele ano de 1987 estavam praticando assaltos longe do morro. E o convidaram a fazer parte da quadrilha...

Os únicos que pareciam à vontade eram Juliano, Mendonça e Claudinho. Manifestavam orgulho de conhecer a história de outras quadrilhas e mostravam isso aos amigos, que ainda não sabiam quem era quem entre os criminosos veteranos.

Uma caravana de Monzas e Santanas entrou em velocidade e levantou poeira na pequena rua de terra...

-Caralho! Cada carrão... são do morro da Mineira reforçando o Cabeludo! – disse Juliano aos amigos Careca e Du.

Em seguida as atenções se voltaram para a chegada de um carro de luxo, um Miura vermelho, com uma loira ao volante. Ao lado dela, uma surpresa da noite.

-Caralho! O Ronaldo Maldição, não acredito! Ele acabou de mandá a Casa da Moeda... está forrado na grana – disse Mendonça.

O Miura era, em 1987, o carro preferido dos jogadores de futebol e de playboys, e custava o equivalente a 50 mil dólares. Era o primeiro investimento de Maldição com o dinheiro roubado no assalto à asa da Moeda do Rio de Janeiro...

A cada homem que chegava, Juliano se entusiasmava.

-Olha só quem acaba de chegar! Orlando Jogador, frente do Complexo do Alemão. Esse é rei!

Chamou a atenção de Juliano o estojo de couro preto pendurado ao ombro de Orlando.

-É a mala da famosa 762 do Jogador, parceiro! – disse Juliano, se referindo ao fuzil K-762, então uma novidade nos morros do Rio de Janeiro.

Mais um fuzil ainda estava por chegar. Era aguardado com grande expectativa não só pelo seu poder de fogo. Quem recebeu a missão de buscá-lo foi Mentiroso, por ordem do patrão Carlos da Praça, que usou sua influência como atacadista de pó para atrair ajuda dos morros amigos. No começo da noite, ainda na Santa Marta, Da Praça mandara Mentiroso em missão secreta para a Rocinha, favela de 200 mil moradores, a maior da América Latina.

- O Bolado te espera exatamente às nove da noite. Vai atrasá um minuto, não aí!

- O Bolado, o chefão da Rocinha? Tem certeza que ele vai me recebê?

[...] Dali seguiu a pé pelas vielas, acompanhado por cicerone. Um menino de 13 anos o levou à parte alta do morro, onde estava a cúpula formada pelos traficantes mais conhecidos do Rio em 1987: Naldo, Cassiano, Brasileirinho e Bolado. A imagem dos donos da Rocinha era familiar a Mentiroso. Por isso, foi direto falar com Bolado, já o conhecia pelas fotos dos jornais...

-Aí, conhece esse bichão aqui? – perguntou Bolado, mostrando uma arma com aspecto de nova.

Era um fuzil de fabricação americana, versão civil do fuzil de guerra M-16, a coqueluche dos soldados do tráfico, o AR-15...

Juliano estava ansioso com a demora, quando Mentiroso chegou de volta ao sítio do Recreio dos Bandeirantes. De repente, os jovens que até então só eram notados por causa dos pêlos pintados de loiro tornaram-se o centro das atenções por causa da AR-15.

Assim como Juliano, que no livro é o codinome do famoso traficante Marcinho VP, os garotos do São Arcanjo, desde muito jovens, se encantam com as possibilidades que "o mundo do crime" fornece desde o acesso a bens de luxo, como roupas, carros, produtos eletrônicos, dentre outros, como também o empoderamento que as armas proporcionam. Assim também é possível compreender a dinâmica de "tomada do poder", um mostrando ao outro grupo *quem manda nas paradas*, quem é mais esperto, resistente e forte do que o outro, quem *não paga de otário*, quem são os *cara bom... que não perdoam*, por isso também a queima de fogos para instaurar o novo comando, para mostrar com quem está o poder e quem é o cara da vez.

A admiração é amparada, ou tem como base a questão econômica de acesso a bens de consumo como também a composição de poder, mesmo que local e constantemente

negociado para que se mantenha, para que não se perca a *firma* para outro grupo mais poderoso. A admiração enseja o quadro de possibilidades e escolhas de um indivíduo ocupante das margens e reforça o conflito em busca de legitimidade. O deslocamento do "mundo do crime" para o contexto das famílias e das vidas que ocupam aquele espaço – bem como sua constituição como caminho possível de fonte de renda e opção de vida a jovens, que por outras vias não teriam acesso a tais meios, uma vez que falta inclusive serem alfabetizados, como Isaque – configura as atividades ilícitas como caminho possível e também legítimo, legitimação esta fundamentada pelo próprio Estado. De acordo com Feltran (2007, p. 4),

[...] o 'mundo do crime' que se organiza nestas periferias, mais centralmente nos últimos vinte anos, se torna um ambiente de geração de renda e trabalho dos mais capilares – ali, nem a escolarização, nem a experiência de trabalho anterior ou os atestados de antecedentes criminais são necessários para se obter um posto. Entre os jovens com possibilidades mais remotas de encontrar um bom trabalho lícito, a alternativa de obter renda através de atividades criminais apresenta-se mais claramente... O ingresso no universo ilícito do tráfico de drogas, ou das subcontratações para assaltos, propicia mesmo aos adolescentes, e de imediato, o que o trabalho traria idealmente: renda, acesso a bens de consumo e ampliação do status individual no grupo.

A disputa da legitimidade age paralelamente à consolidação institucional do regime político democrático. Afinal, segundo Feltran (2010a, p.71), o caráter democrático da "lei oficial" só funciona para legitimar a classe média e alta. A legitimação de mecanismos e meios de vida extralegais reforça a necessidade de as periferias da cidade buscarem representatividade, mesmo que em outras instâncias de autoridade e justiça, produzidas e fundamentadas por tais grupos dissidentes.

As instâncias de legitimação do crime aparam-se na produção alternativa e lucrativa de renda, na produção de estruturas de poder local, reforçada, inclusive, pela utilização da violência armada e na constituição de redes de representatividade alternativas. Tais pilares que regem a **legitimação do crime**, entretanto, não podem ser celebrados pela sociabilidade em geral, por serem campos de resistência produzidos desde as margens a toda uma estrutura de poder "oficialmente legitimado". Constituem-se, com efeito, campos de exceção, organizados por agentes não reconhecidos. Isso produz no seio dessa legitimidade do crime a produção de um **conflito moral**. Para problematizar esse contexto da legitimação do crime e sua ligação inseparável com o conflito moral, mais alguns dados devem ser delineados.

3.4 Quero vingar a morte do *guerreiro de fé*

Hoje foi um dia bastante tenso na escola⁵⁵. No turno da tarde, iniciei meu expediente fazendo o trabalho habitual de receber os pais e os alunos no portão de entrada da escola. Nesse momento, de início do turno escolar, é possível ver o contexto das famílias, alunos que frequentemente chegam à escola com um parente, com a mãe, sozinhos, enfim. Também é ocasião em que podemos conversar um pouco com as famílias, tirar dúvidas, estar acessíveis a alguma necessidade. No turno da tarde, contudo, muitas vezes esse instante também é bem tenso, isso porque muitos integrantes das gangues do São Rafael e do São Gabriel adentram a escola para procurar algumas alunas com quem mantêm algum relacionamento amoroso.

A tensão inicia-se na própria portaria, pois o senhor que trabalha como porteiro da escola é morador do São Arcanjo, e conhece bem cada um desses jovens. Desde o início da pesquisa, ouvia histórias dessas "visitas" à escola. Muitas vezes, esses jovens queriam apenas conversar com seus afetos, trocar beijos e abraços, mas muitas vezes também a visita tinha um cunho mais íntimo. Por trás da quadra da escola havia um mato que crescera bastante, pois a escola não recebia verba há muito tempo e não tinha como mandar cortá-lo. As alunas e os respectivos jovens usavam esse espaço como uma espécie de "motel". Todos sabiam o que acontecia quando se dirigiam à quadra, mas ninguém, nem direção, nem coordenação, nem professores ou funcionários podia fazer nada para impedir, temiam a represália desses grupos, pois conheciam bem as histórias de morte e violência do bairro.

Nesta tarde, de uma segunda-feira pacata, estava ali, pronta para receber os pais, quando o porteiro avistou ao longe, caminhando em direção à escola, o jovem de 17 anos, que já tinha mais de 50 homicídios com suspeita de serem de sua autoria, Tiaguim. Tinha muita curiosidade de conhecê-lo, mas tudo ocorreu tão rápido e foi um momento tão tenso que não deu tempo de "ligar o nome à pessoa". Primeiro, a reação do seu Manuel foi de tanto susto, que só senti medo, bastante medo. Ele olhou para mim e disse com calma: -Dona Valéria, saia daqui agora. O Tiaguim chefe da gangue do São Gabriel está vindo aí. Saia agora, o negócio vai feder. Eu fiquei nervosa e disse:

-Mas para onde eu vou? O que está acontecendo?

-Vá para banheiro dos professores, não fique na direção pois é perigoso ameaça por lá. O Isaque entrou drogado hoje. É possível que ele venha matá-lo. Saia, saia!

⁵⁵ Caderno de Campo, 22/04/2013.

Fiz o que ele disse. Ainda tentei procurar Isaque com os olhos enquanto ia ao banheiro. Sentia medo por ele, por mim, pelos alunos. Fiquei muito mal, pois nessa tarde eu era a única pessoa do quadro gestor na escola, já que Zélia e Emília estavam em um curso. Antes mesmo de chegar ao banheiro da sala dos professores, encontrei Isaque sentado em banco próximo, corri e o agarrei pela blusa, disse: -Venha comigo rápido. Ele saiu sem saber o porquê de minha ação, mas me acompanhou. Quando chegamos à sala dos professores, tivemos a seguinte conversa:

- O que está acontecendo?

-Sei não, tá doida, sai dessa tia, o que eu fiz agora?

-Isaque, um tal Tiaguim está aqui na escola, seu Manuel mandou me esconder no banheiro. O que aconteceu?

-Esse arrombado matou meu primo na sexta-feira. Vou vingar a morte dele, *guerreiro de fé*. Sabia que tinha que vir armado. E agora?

-Vá para o banheiro, fico aqui com os professores.

Na sala tinha três professoras e o professor Francisco. Eles ouviam assustados minha conversa com Isaque. A professora Amanda interrompeu:

- Eu que não vou ficar aqui para levar bala, pode dispensar minha turma estou indo embora.

-Professora, peço calma, vou sair e conversar com o Tiaguim. Não vamos agir de forma brusca, pois podemos gerar um conflito maior do que é, ok?

Quando saí da sala, tremia de medo. Tentei respirar fundo e me dirigir novamente à portaria. De longe vi o Tiaguim conversando com Lorena e sorrindo bastante. Tentei me acalmar.

Lorena era uma das alunas mais indisciplinadas na escola. Agia como que guiada por uma "revolta pessoal". Em seu histórico também constava uma agressão física a uma professora, brigas com alunas e com alunos da escola. Ela e sua irmã, Karina (mais velha e mais atrasada nos anos escolares, de forma que estudavam na mesma sala) ocupavam um local de poder na escola, assim como Isaque. Percebia que existia um tensão entre eles, principalmente entre Isaque e Karina. Lorena, em contrapartida, gostava bastante de se divertir amorosamente com Isaque; retirei-os do mato por trás da quadra várias vezes.

O contexto familiar de Lorena também revelava alguns dados sobre sua postura na escola. Karina, a irmã mais velha, era saudada por todos os alunos como mais bonita, mais "bem feita de corpo". Ela também tinha um jeito mais calmo, só gritava ou impunha sua figura quando muito necessário. Andava e se portava como uma primeira dama, apesar de ser

a mulher de Cão e não do próprio Tiaguim, que era o chefe da gangue. Cão, entretanto, também assumia sua posição de destaque no grupo, uma vez que era ele quem orquestrava os planos de vingança e o levantamento de dinheiro por diversas vias nas atividades ilícitas, tendo o tráfico como principal ocupação, mas viabilizando redes de assalto a residências, roubos, aluguel de armas, montagem e receptação de produtos roubados, enfim.

A postura de Karina era enfatizada pelo contexto familiar. A mãe havia se casado muito jovem com um comerciante local do São Arcanjo. Seu comércio era o mais "fornido" no São Gabriel, segundo os moradores. Ele era um homem bem mais velho do que ela, cerca de 20 anos. Teve Karina aos 16 anos. Logo em seguida, cerca de três anos depois, se sentia muito só, cuidava da filha como de uma boneca, mas não via tempo para cuidar dela mesma. O marido também pouco tempo dedicava tanto à educação da filha quanto aos cuidados com a mãe. Nesse ínterim, conheceu um dos ajudantes do comércio, que vez por outra subia à sua residência, que ficava acima do estabelecimento, para deixar mantimentos a mando do marido. Nisso começou um relacionamento escondido que resultou na gravidez de Lorena. A princípio, a mãe ainda quis disfarçar que a filha era do marido, mas, como não mantinham relações, ele logo soube que não se tratava de um filho dele.

Para não acabar com a vida da mãe de sua filha, aceitou deixá-la em casa a cuidar das meninas, mas avisou que assumiria o romance com outra mulher, sem se preocupar com ela; assim, para o São Arcanjo, ela seria a "cornua" e não ele (segundo relatos dos funcionários da escola, que moravam no São Arcanjo e sabiam do relacionamento da mãe de Karina com o ajudante). Karina cresceu com direito a tudo o que queria. Lorena ficava com o que sobrava da irmã. Em casa, o pai nem olhar para ela conseguia. Cresceu com ódio da situação. Também era visível a diferença física em relação a Karina, nem pareciam irmãs, apesar de Lorena ser muito bonita também. Certa vez, desabafou comigo: [...] *eu nunca tive amor nessa vida, sei que é isso não, por isso eu brinco com os homi tudo, não me apego a ninguém.*

Aproximei-me deles. Seu Manuel me olhava como que se pedisse que voltasse.

Perguntei a Tiaguim:

-Tudo bem? Posso lhe ajudar?

-Tudo bem, tia. A senhora me ajuda se liberar essa moça aqui, vim só buscar ela, pode ser?

Fiquei numa saia justa. Como coordenadora, não podia liberar uma aluna que já havia adentrado a escola, só com a autorização dos pais. Falei então:

- Olha, como é seu nome?

- João Tiago.

-Olha, João Tiago, posso liberar ela às 5 horas, porque não vem buscá-la no final da aula?

-Só posso pegar ela agora, tenho umas paradas aí pra agilizar.

-Gostaria de te ajudar, mas não posso. Se ela não tivesse entrado na escola, mas ela entrou, só com a autorização de um responsável dela. Ajude-me. Faça assim: mande alguém de sua confiança pegar ela no fim da aula. Pode ser?

-Certo Tia... gostei da tia, pode crer, vou fazer isso tia. Valeu.

Deu um beijo em Lorena e se despediu de todos, inclusive do seu Manuel.

Lorena, entretanto, virou para mim e disse:

-Mas tu é maior sujeira mermo, sai da minha frente.

Seu Manuel esperou que os dois se afastassem e também me repreendeu:

-Mas Dona Valéria, a senhora perdeu o juízo. Ele não tá aqui por causa da Lorena não! Ele quer matar o Isaque. Sexta mataram o primo do Isaque, que era chefe da gangue do São Rafael e agora a briga tá na tomada da boca. Para isso precisam matar mais umas pessoas como o irmão do Isaque, ele e outros integrantes da família dele.

-Seu Manuel, me ajude, como posso tirar o Isaque da escola? Não quero sua morte.

-Sei não... num me meto nisso não... converse com a Lorena, acho que ela pode ter uma solução.

Na minha cabeça, o melhor era chamar a polícia, mas seu Manuel disse que só nos colocaria em mais perigo. Procurei Lorena. A conversa foi assim:

-Lorena, se desarme e vamos conversar. Você gosta do Isaque não gosta?

-Sai daí doida... Nan, gosto de ninguém não, só de mim.

-Mas eu sei que vocês têm alguma coisa, por que não me ajuda a ajudá-lo?

-Porque vai sobrar pra mim.

-Me explique por quê?

-É o seguinte. Eu e Karina mora no São Gabriel. Quem mora lá não pode andar no São Rafael, nem se meter com ninguém de lá, pois nós é *envolvida* com o *movimento* que rola lá no São Gabriel. Karina é mulher do "Cão", eu tenho um lance com Tiaguim, porque não me prendo com ninguém, eu gosto é de curtir, mas trabalho na *firma* lá. Já Isaque é *fiel* do irmão David, e também trabalha na firma, só que na do São Rafael. Então, a gente não pode ter nada, por isso a gente só faz as coisa aqui na escola. Mas sexta mataram o primo do Isaque, que manda lá no São Rafael; agora Tiaguim e o Cão querem a boca lá do São Rafael, pra

mostrar que manda em tudo e vão matar mais gente. Sábado aconteceu um problema pro lado do Isaque. Ele queria me pegá aí mandou um menino me chamar, mas o Fabim, que ajuda o Tiaguim na *endolação* viu o menino dando o recado, ele acha que foi o David que mandou me chamá, já tive uma história nas moita com ele também. Daí o Fabim e o Tiaguim desceram lá no São Rafael pra matar o David, mas o Isaque e outros amigos dele lá deram rajada neles, *foi sal nos pirangueiro*, que recuaram. Agora eu tenho que ficá na minha; se ele descobre que já fiquei com os cara me mata também.

-Mas ele está aqui para matar o Isaque?

-Não sei, disse que vinha me vê. Mas quer se amostrar pra mostrar que não tem medo dos cara, que ele mostra a cara, que anda armado, que mata o Doca e ainda mostra a cara. Que manda em tudo. Sabe a mãe da Vanessa? Pois é, ela tá presa, encontraram as armas da *firma* na casa dela.

-Ela também trabalha para *firma*?

-Não. Os cara pediram e ela guardou, porque a *firma* compra muita coisa no comércio dela, aí ela faz esse favor pra gente, mas ela se arrombou. O pai da gente também tem um comércio, maior do que o da mãe dela, pois vende mais variedade, a gente também guarda arma lá em casa, *eu mesma já aluguei um oitão maneiro pra agilizar as paradas* – risos.

Lorena estava mais distraída com a conversa, ficou até simpática, coisa muito difícil se tratando dela.

-Lorena, como eu tiro o Isaque da escola sem que eles vejam?

-Pede pra ele pular o muro pelo lado da casa do Joaquim, lá é um sítio, ele sabe se entocar.

Isaque fugiu conforme a orientação de Lorena. Durante o resto da tarde, o clima foi bastante tenso. Senti a pressão dos professores que exigiam o fim da aula. Mas segurei firme. Às 16 horas, uma hora antes do termino da aula, Tiaguim mandou Fabim pegar Lorena na escola. Eu a liberei. Não poderia novamente impor a minha fala sobre a dele. Ali também ele exercia "poder", afinal o que a escola podia contra ele?

*

No dia 26 de abril de 2013, estava na portaria da escola recebendo os alunos, quando a mãe da aluna Vanessa veio deixá-la na escola. A aluna Vanessa é uma menina muito esperta e muito querida na escola. Seu destaque é sempre procurar ajudar os alunos com

deficiência, isso porque seu melhor amigo é Milton, um menino de sua sala que tem um autismo severo. Além disso, ela gosta de dançar, brincar, é muito esperta, faz parte de um projeto social conhecido na cidade de Fortaleza, que forma bailarinas profissionais, EDISCA⁵⁶, um sonho para quase todas as meninas como ela. Neste dia, imediatamente me veio à mente a história de Lorena. Confesso que não cheguei a acreditar no que ela disse, percebia da parte dela uma inveja de Vanessa, como que uma disputa pessoal. A mãe de Vanessa, Fátima, parou para conversar comigo como habitualmente. Senti a oportunidade de verificar até onde o que Lorena me contou era verdade. Disse que percebi que ela nunca mais tinha deixado Vanessa na escola, perguntei se estava doente. A princípio, desconversou, mas admitiu que se meteu em uma encrenca por causa da filha mais velha.

-Tia tu num sabe em que a gente se mete por causa de filho. Desde que Jaqueline começou o namoro com o Fabim é uma encrenca atrás da outra. Pois tu me acredita que essa menina levou uma arma para esconder lá em casa, aí o Fabim quis matar o David lá do São Rafael, irmão do Isaque, a polícia apareceu na quebrada e pegou ele com minha filha, deu uma prensa nele que admitiu que a arma tava na minha casa. Daí fui detida, acusada e enquadrada por porte de arma. Mas o Tiaguim mandou uns cara dar uma grana aos soldados, dai me soltaram no dia seguinte. Fiquei com tanta vergonha que só hoje saí de casa.

- Nossa, que difícil!

-A senhora não sabe o que é isso, sempre trabalhei, minha vida toda, nunca me envolvi com vagabundo. O pai das meninas jogava, mas num era *envolvido*, morreu de acidente, num foi negócio de droga não. Aí ficar detida em delegacia que nem *pirangueiro*... Eu já dei conselho pra ela que isso num é namoro, que esse menino é gente boa, mas vai morrer que nem os outros e pior vai levar ela junto. Eu já cuido da filha dela, mas já pensou se ela morre a menina vai sentir falta, né? Num sei que acontece com ela só quer se envolver com *pirangueiro*, quando vê um com uma arma parece que fica doida, aí é que ela quer.

- Como se envolveu ela com o Fabim?

-Tia "os menino", o Fabim, o Tiaguim e outros tudo anda lá no meu comercio para comprar dindim e outras coisas. Também o Tiaguim já me ajudou muito pagando gente pra não fechar o comércio. Daí as meninas conhece eles, cresceram bem dizer juntos, brincavam juntos na rua, elas gostam deles, acham legal, aí começa tudo. Ainda bem que Vanessa num

⁵⁶ EDISCA é uma organização não governamental sem fins lucrativos, que desde 1991, vem promovendo o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens que se encontram em circunstâncias de vulnerabilidade social, por meio de uma educação interdimensional com centralidade na arte. Fonte: <http://edisca.org.br/site/>. Acesso e: 03/08/2015.

quer essa vida, só quer saber das dança dela, diz que vai estudar, vai trabalhar em um escritório e vai ser bailarina, já pensou tia? Tu acha que ela consegue?

-Consegue sim. Ela vai longe.

3.5 O rapaz ajuda a gente; ele é bonzinho

-Valentino me fala um pouco da tua família. Onde você mora?

-No São Arcanjo. Mas antes eu morava lá no Santa Maria. Mas nós teve de sair de lá, porque tinha um homem que tava ameaçando de morte a minha mãe e a minha irmã.

-É mesmo? Por quê?

- Tia é que a mãe ajudava ele lá nuns negócio, a mãe e minha irmã trabalhava pra ele em umas coisa aí, *envolvida* sabe?

-Sei.

-Pois é, aí minha mãe não quis ficar com ele aí ele endoidou. E a mãe num quis ele não porque ela já tinha outro homi, queria era só ajudar no negócio lá.

-Ele era namorado da tua mãe?

-Quem?

-Esse homem que ameaçou ela?

-Não.

-Ele queria namorar tua mãe.

-Tia ele queria namorar minha mãe, mas a mãe não quis. Ai ele endoidou lá.

-Nossa, aí vocês tiveram de mudar de lá?

-É, a mãe até chamou a polícia pra ele. Aí a polícia veio e pediu o nome e o telefone da minha mãe.

-Mas a polícia falou com ele também?

-Não. Ele vive nas entoca, não tem como achar ele não. Mas as coisas pioraram porque a polícia foi lá, porque a gente chamou, aí a gente teve que ir embora rápido, pra não morrer. Os cara queriam a cabeça da minha mãe e da minha irmã.

-Agora tu vive no São Arcanjo, legal. E tu gosta de lá?

-É bom aqui.

-Tu tem um monte de amigo na rua?

-Não, só brinco com meu primo em casa. Ele é bonzinho pra mim. Ele pega o videogame e me chama pra brincar. Nós brinca de carrinho, de bila, de pega-pega.

-Certo, então na tua casa só mora tu, tua irmã e tua mãe.

-É.

-E quem é que trabalha na tua casa?

-Minha mãe. Agora ela tá trabalhando em casa de família.

-E tu fica com quem em casa pela manhã? Se tua mãe está trabalhando com quem você fica?

-Com minha mãe.

-Mas ela não trabalha em casa de família?

-Não tia ela ia começar segunda, mas acho que nem vai.

-E como faz ela para ganhar dinheiro?

-O homi da moto dá dinheiro pra nois.

-Quem é ele?

-A mãe passa umas coisas pra ele e ele leva e trás um dinheiro pra nois. Ele trabalha de mototaxi. Ele é bonzinho com nois, trás fruta pra nois.

-E ele conhece você e sua irmã?

-Conhece e ele dá as coisas pra nois.

-Certo, mais ele é da tua família ou ele só ajuda porque ele é legal?

-Tia ele ajuda porque a mãe dá as coisa pra ele vender, aí ajuda. Mas ele não dá só dinheiro não, dá feira pra nois, dá fruta. Mas ele é de outra família.

-E tu trabalha?

-Não, mas eu ajudo minha mãe em casa.

-É mesmo, com o quê?

-Ela manda eu pegar balde, pasturar a água.

-Certo. E no final de semana vocês fazem o quê?

-Nois vai pra igreja de evangélico. A mãe é evangélica.

*

Hoje, em razão da falta de água no bairro, tivemos que acabar o turno escolar mais cedo⁵⁷. As atividades escolares encerram-se às 15 horas, horário em que deveria se iniciar o recreio. Como muitos alunos ansiavam por brincar um pouco na quadra, ainda ficou um movimento na escola. Zélia programou uma reunião de uma hora para às 16 horas, comigo e com Emília. Nesse intervalo, ficamos observando os alunos que estavam na quadra. Emília

⁵⁷ Caderno de Campo, 23/05/2013.

me pediu para fazer um lanche na sala dos professores. Fiquei na quadra observando os alunos. Dois times disputavam uma partida de futebol. Entre os jogadores estava Isaque. Quando o jogo acabou, ele e outros alunos se dirigiram ao meu encontro para comentarem suas performances no jogo. Isaque sentou-se ao meu lado e conversava comigo e os demais alunos. Aos poucos estes começaram a ir embora e Isaque permanecia ao meu lado conversando. Pouco tempo antes de sair para a reunião, ele me perguntou:

-Tia a senhora tem *face*?

-Sim, tenho.

-Qual teu *face*?

-Valéria Cassandra.

-Vou solicitar amizade da tia hoje, posso?

-Claro. Eu aceito na hora. Dei um sorriso e me retirei.

À noite, quando cheguei em casa, fui verificar minhas mensagens, email e ver o *face*. Deparei a solicitação de amizade de um tal "São Gabriel Gomes", na foto do perfil da pessoa estava um jovem de cabeça baixa e boné segurando uma arma de grande calibre, como um fuzil. Tomei um susto, fiquei um pouco apavorada, não imaginava quem poderia ser. Entrei no perfil para ver de onde o conhecia e entender o porquê daquela solicitação de amizade. Logo que comecei a ler os "postes", percebi que era o Isaque, mas confesso que fiquei assustada com o conteúdo da página, com as informações que continham nos "postes". Fiquei mais assustada em ver uma imagem real do Isaque, aquele menino que aprendi a gostar, ali usando uma arma daquele porte, como sua imagem em outras fotos com armas, mas sempre com o rosto coberto. Sabia do seu envolvimento com as atividades ilícitas, mas nunca produziria tais imagens em minha mente apenas com o conhecimento que tinha dele da escola. Simplesmente era uma conta que não fechava, vê-lo na escola e em ação no "mundo do crime".

Fiquei até muito tarde da noite passando de uma página para outra, vendo conteúdos similares nos perfis de seus amigos. Impressionava-me o fato de estar tudo ali, tão público, ao acesso de um clique. Pensei nas redes sociais e sua função de sociabilidade, de acesso rápido à informação, enfim. Percebi que ali também, no mundo virtual, sua sociabilidade era marcada pelas questões oriundas do São Arcanjo. Esses eram seus mundos, eram o que gostariam de compartilhar, de curtir, de comentar.

*

Hoje estou um pouco cansada⁵⁸, fiquei até tarde analisando todo o conteúdo das páginas do *Facebook* ligadas a Isaque, suas redes de relação, como viabilizam esse espaço, de forma muito diferente da que eu faço, uma vez que só tenho comentários do meus amigos, e ele até seus inimigos utilizam a sua página para se comunicar, ameaçar de morte, entre outras coisas. O intrigante é que, passado o momento inicial de choque com o conteúdo e a confirmação real de Isaque como um integrante do "mundo do crime", pensei: Nossa! Isaque sabe escrever. Escreve com erros de português, mas escreve! Fiquei intrigada com o fato, queria vê-lo logo para perguntar desde quando ele escreve, não seria o primeiro aluno que tem um saber que a escola não autoriza. Quando chegou o turno da tarde na escola, fiquei ansiosa o esperando na portaria. Quando chegou, falei logo:

-Então, você sabe escrever, Isaque?

Ele ficou constrangido com minha pergunta e desconversou: -A tia me aceitou como amigo? Curtiu meu *face*?

Tinha algumas pessoas onde estávamos, então nos afastamos um pouco para continuar a conversa.

-Por que não me disse que sabe escrever? Por que dizem que você não sabe?

-Poxa tia, tô com uma escopeta invocada na capa e tu vem me falar de saber escrever? Poxaaa, man!!!!

-Fiquei impressionada com a arma. Mas me diz por que não escreve aqui?

Isaque tentou disfarçar um pouco falando da potência da arma, mas insisti na pergunta. Ele então me explicou:

-É precisa saber escrever pra usar o *face*? Mas, tia quem escreve é um pivete ali... Eu só digo o que quero que ele coloque. Na quebrada tem que ser safa... tá ligada? O muleque tem amor a vida e num conta não. Também quem já se viu um muleque pagar de bichão pra mim? – risos.

Entendi. Nesse momento eu que fiquei constrangida e disse:

-Sim, mas e aquela arma como conseguiu? É grande em?

-Fuzil, metralhadora, escopeta a gente aluga.

Fiquei calada e o constrangimento atingiu nós dois. Ele iniciou uma conversa:

-Tia num imaginava meu *face* assim né?

⁵⁸ Caderno de Campo, 24/05/2013.

-Não. Devo admitir que não.

-Tia a parada num é mole não...

-Imagino. E por que você escolhe esse tipo de parada?

-Respeito tia a gente conquista. Eu conquistei meu local lá. Meu irmão já é considerado, mas eu batalhei por meu local também. Mas num é mole não...

-E o que é mais difícil? Tá no meio de tanto ódio é o pior?

-Nan... mané ódio... difícil é vê os parceiros ir para Deus, tá ligada? Os parceiro ir para Deus fazendo as paradas. É cada *guerreiro* que a gente perde. Aí a gente sabe que uma hora é a gente, mas tô aqui para tudo. Tem que ser. A tia num gostou né?

-Não é isso Isaque. Gosto de você, sou sua amiga, quero algo melhor para você, essa vida é muito difícil como você mesmo está dizendo.

-Tem que ser, tenho tudo que eu quero, sou respeitado, tenho mulher, tenho dinheiro, nego sabe que comigo o papo é reto.

-E por que vir a escola?

-Num sou vagabundo, tem que limpar a ficha, tá ligada? Sou estudante.

-Sei. A aula vai começar, depois quero conversar mais, ouvi várias músicas do Mc Orelha, do Racionais MC`s quero saber mais, ok?

-Depois eu desenrolo pra tia. – Risos.

3.6 Sobre a legitimação do crime e sua inseparabilidade do conflito moral por ele gerado

A disputa por legitimidade travada pelos habitantes das margens constitui a luta por formas de representatividade de todo um quadro social, que não são efetivamente representados por nenhuma ordem no discurso e fazer dominante. O que resta às pessoas e instituições que compõem o São Arcanjo quando um poder local se estabelece e se legitima no seio da comunidade de forma a compor os modos de vida e também ditar suas regras?

A entrada de Tiaguim a escola, a imposição de sua figura, o "medo" e a "admiração" que ensejam constituem uma dimensão do estabelecimento deste poder. Se aquele jovem franzino fosse visto em outro contexto social, que não no São Arcanjo, ele não passaria de um adolescente, magro, alto e pobre. Ali não, ele era Tiaguim, um adolescente de 17 anos com cerca de 50 homicídios com suspeita de sua autoria, traficante e dono de boca de fumo, chefe da gangue "Comando São Gabriel"; alguém que podia, entre outras coisas, acabar com as atividades daquele turno escolar, assim lhe fosse conveniente, mas que por alguma razão não foi, sabe-se lá por quê.

O estabelecimento do seu poder se dava por muitas vias: a disposição de estar *envolvido* com as atividades ilícitas, a administração de uma rede de crimes que envolve desde o aluguel e compras de armas, compra e parceria com policiais e outros agentes públicos, aquisição e venda de drogas, manutenção da *boca de fumo* ou *firma*, assaltos, receptação de mercadorias roubadas, mortes de grupos rivais, de desafetos ou de quem o incomodar, são alguns exemplos.

Em oposição à figura de "chefe do São Gabriel", estava Tiaguim, um garoto como Isaque, alguém a quem a mãe de Vanessa tratava como **menino**⁵⁹, pois assim ele era, um menino crescido naquela comunidade, frequentador daquelas escolas públicas, daquelas praças, do espaço dos becos e vielas, das brincadeiras de correr, de polícia e ladrão, de pega, assim como as filhas de Fátima. Na fala dela, ele era apenas "o menino Tiaguim", assim como o menino Isaque. O menino Isaque que em seu perfil no *Facebook* portava uma arma de guerra, pois trata-se sobretudo de **uma guerra por legitimidade**, pela propriedade de quem só pode se representar, pois, para a sociabilidade em geral, o São Arcanjo e seus meninos são não lugares, não pessoas, o que é inominável, irrepresentável, abjeto.

O relato etnográfico nos fala desse local de poder, da produção de renda, da busca de representatividade, da rivalidade, da demarcação de território, do uso de drogas, do luto por diversas vidas que se perdem, do "mundo do crime", da resolução de conflitos, do *proceder*. Isso constitui a vida no São Arcanjo, essas esferas produzem toda a sociabilidade deste espaço, onde não há uma separação do "mundo do crime" com a "vida doméstica ou familiar", esses espaços se interligam e estabelecem seus contextos sociais.

O mundo do crime se legitima como alternativa tanto para a constituição do poder local, como para a produção de renda e de representatividade. A revelação das imagens de Isaque portando armas, executando mortes, movimentando a *firma*, é o aparato real do tipo de escolhas que ele tem feito, e meu questionamento era: e que outro caminho poderia lhe ser

⁵⁹ Utilizo a expressão desde aqui em parênteses, não porque pretendo fazer a crítica já tão comum do "menor infrator", dos meninos que são na realidade "bandidos", e por isso, toda essa atual discussão da maioria penal e da necessidade de se encarcerar jovens em sistemas prisionais e não de a eles assegurarem direitos fundamentais, que são profundamente violados. Não é essa minha visão, utilizo o termo dessa forma, por compreendê-los como meninos que já desde cedo tiveram que envelhecer, se portar como adultos, ter um proceder, para enfrentar uma guerra, uma guerra diária por sobrevivência. Nas falas dos meus interlocutores esta perspectiva sempre ocorre. Isaque fala como alguém que já está no final da vida, cuja iminência da morte é real e certa. Essa não é geralmente a postura de um menino de 14 anos. Nesse sentido, senti a necessidade de enfatizar a palavra 'menino'. Mendes (2009) ao contar sua história em diversas instituições carcerárias, descreve como, ainda menino, tinha que ter um amadurecimento para viver a vida que escolheu, mostra como era necessário um *proceder*.

apresentado? Como Isaque conseguiria "respeito" e "um local"⁶⁰? Em suas palavras, *Meu irmão já é considerado, mas eu batalhei por meu local também. Mas num é mole não...*

Quadro 1 - Sobre o "mundo do crime"⁶¹

Sem foto.

Postagem: "quem ta de fora ate pensa q e mole viver do crime ...#VDC MC ORELHA
"FAIXA DE GAZA"

30 curtidas/ 0 compartilhamentos

Música de Mc Orelha "Faixa de Gaza"

Na faixa de gaza, só homem bomba,
Na guerra é tudo ou nada,
Várias titânio no pente,
Colete a prova de bala,
Nós desce pra pista pra fazer o assalto,
Mais ta fechadão no doze,
Se eu to de rolé 600 bolado,
Perfume importado pistola no couro,
Mulher ouro e poder,
Lutando que se conquista,
Nós não precisa de credito,
Nós paga tudo a vista,
É ecko, lacoste, é peça da oakley,
Várias camisas de time,
Quem ta de fora até pensa que é mole viver do crime,
Nós planta humildade, pra colher poder,

⁶⁰ Nas palavras de Isaque, cabe a reflexão de Jacob Gorender sobre a condição do escravo-rebelde, que reage ao local de coisa, a que é submetido, por meio da revolta e do desespero. Jacob Gorender diz que "o primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga do cativo". (GORENDER, 1978, p. 65).

⁶¹ Apresento agora alguns quadros categorizados com os conteúdos do perfil do Isaque. Trato-os aqui como dados de pesquisa, como anotações em meu Caderno de Campo, por isso, me eximo de fornecer o endereço da página, tanto para preservar a identidade real de meus interlocutores, mas também por se tratar de uma comunidade social "virtual" onde há interação com quem se permite tal relação. Isaque manifestou desejo de me inserir ao seu grupo de amigos, isso não permite que insira outras pessoas no acesso de sua intimidade. Também me eximo de mostrar as imagens, apesar de serem tão mais reveladoras, devido ao direito de imagem (consagrado e protegido pela Constituição Federal da República de 1988 e pelo Código Civil Nacional de 2002 como um direito de personalidade autônomo, se trata da projeção da personalidade física da pessoa, incluindo os traços fisionômicos, o corpo, atitudes, gestos, sorrisos, indumentárias), novamente, Isaque solicitou a minha amizade e não das pessoas que estão lendo esta tese.

A recompensa vem logo após,
 Não somos fora da lei,
 Porque a lei quem faz é nós,
 Nós é o certo pelo certo,
 Não aceita covardia,
 Não é qualquer um que chega e ganha moral de cria,
 Consideração se tem,
 Pra quem age na pureza,
 Pra quem ta mandado o papo é reto
 Bota as peça na mesa,
 Quantos amigos eu vi,
 Ir morar com deus no céu,
 Sem tempo de se despedir,
 Mais fazendo o seu papel,

 Por isso eu vô manda,
 Por isso eu vô manda assim,
 Comando vermelho rl até o fim,
 É vermelhão desde pequenininho,
 Só menor bolado nas favela do baixinho

 Não dá, não dá, não dá não
 Por isso eu mando assim,
 Comando vermelho rl até o fim,
 É vermelhão desde pequenininho,
 Só menor bolado nas favela do baixinho

 Nóis ta que ta heim, caralho!

Não é mole, pois, apesar de tudo o que a aquisição desse "local" que Isaque almeja, ao qual Tiaguim chegou, pode gerar, como na letra da música em seu perfil "mulher, ouro e poder; lutando que se conquista", trata-se de um caminho para a morte, onde se está vivo pela resistência e para resistir. A representatividade política só chega a esses locais na forma de repressão, travestidos de polícia, Ministério Público e Judiciário, casos de "polícia e

não de política". "Meninos" em meio a uma guerra, uma disputa constante, que perante a sociabilidade geral não passam de "bandidos".

O estabelecimento deste poder destaca a **aquisição do respeito**, de "um local", mas também coloca a guerra diária que esses meninos enfrentam para manter essa escolha, que não gira exclusivamente como uma escolha pelo lucro, ou pela geração de renda que o "mundo do crime" pode trazer. Daniel Hirata (2010, p. 19), em sua tese de doutorado, *Sobreviver na adversidade*, conta a história de Paulo, alguém que optou pela vida do crime. Hirata especifica haver aprendido com Paulo que a escolha pelo crime não é justificada em torno do cálculo do lucro, mas passa por uma reflexão moral que busca exatamente o que Isaque aponta um local de respeito, *Respeito a gente conquista. Eu conquistei meu local lá*. Esse respeito é um local que traz dignidade. Esses meninos, assim como os interlocutores de Hirata, não assumem um papel de vítimas, mas sim uma posição ativa perante suas decisões, que passa inclusive por uma reflexão baseada nas diversas formas de violência a que são diariamente submetidos, violências estas legitimadas e eufemizadas por toda uma estrutura de poder. Nas palavras de Hirata (2010, p. 19, 20),

Uma das lições que Paulo e seus parceiros a todo momento ensinavam aos sociólogos que realizavam a pesquisa é que a decisão de participar desses mercados passava, em primeiro lugar, por uma reflexão moral e não por um cálculo instrumental ou uma escolha irrefletida ou irracional. Paulo e seus parceiros não me pareciam nem máquinas calculistas dos custos e benefícios de suas escolhas, nem hedonistas irracionais movidos por desejos de consumo orgásticos. Muito pelo contrário, o que parece mover os participantes deste universo social é uma busca por dignidade, uma luta cotidiana e reflexiva a cerca das formas de respeito. Mas, de outro lado, tão importante quanto esta constatação em relação às formas de respeito e dignidade é o fato de que, muitas vezes, é exatamente esta busca que os conduz a própria destruição de suas vidas.

Quadro 2 - Poder local
<p>Foto de Isaque com duas armas em punho apontadas para cima, e uma outra na cintura, seu rosto coberto por um lenço.</p> <p>Postagem: "Esse é o poder".</p> <p>29 curtidas/ 1 compartilhamento</p>
<p>Comentários:</p> <p>Comentário 1: "podi creeeeeeeee"</p> <p>Comentário 2: "é isso ai"</p> <p>Comentário 3: "mente bala nos arrobado do 'São Gabriel'"</p> <p>Comentário 4: "só da nois"</p> <p>Comentário 5: "Da hora vett esses briquedos ai"</p>

Esse espaço de respeito e dignidade é produzido pela aquisição e estabelecimento desse poder que o uso das armas de fogo e o envolvimento em atividades violentas fornecem, fazendo por vezes pensarem como Isaque *Os cara não mexe com nos não*, e vezes constatarem a iminência da morte. Hirata também constata ao narrar a escolha de Paulo pelo crime que este se entusiasmou como o poder gerado pela atividade, Paulo diz (HIRATA, 2010, p, 236): "Passaram a me ver de outra maneira: Porra, fulano de tal é foda, é o cara! Entendeu? Aí já veio aquele negócio de ficar desempregado, aí já falei: Pô, vou me dedicar a ... passar a ver essa vida agora... A gente... aqui, era respeitadíssimo, ainda é até hoje, o lugar, mais respeitado...".

A opção, no São Arcanjo, pelo "mundo do crime" produz os contextos que geram a legitimidade do próprio mundo do crime como espaço viável de vida, apesar de moralmente conflituoso. Esse fenômeno é o que Feltran (2007, p. 4) chama de "expansão do mundo do crime". O próprio Feltran, no entanto, adverte para o fato de que a ideia de "expansão" é utilizada em um sentido preciso, que não se confunde com predominância ou hegemonia. Ele afirma que a expansão não é totalizante, nem encontra "campo ilimitado de desenvolvimento, e nem mesmo é dominante se contraposta ao conjunto das dinâmicas sociais das periferias urbanas". (FELTRAN, 2007, p. 4). Na estruturação das sociabilidades, o "mundo do trabalho", apesar de em crise, ainda é um marco discursivo dominante.

Dessa forma, a constituição de uma legitimidade do crime ainda é uma questão local, presa aos contextos de vidas nas margens sociais. Na própria margem, essa legitimidade é conflituosa. A fala de Fátima deixa claro esse conflito, pois, às vezes, o contexto do "mundo do crime" a beneficia: na venda de suas mercadorias, na manutenção do estabelecimento por meio de propinas para que o comércio não seja fechado, na compra de policiais para que não fique presa, como mulher viúva e sozinha agindo como uma rede de proteção. O benefício que o "mundo do crime" fornece coloca tanto essa proximidade do crime com a comunidade em geral, como esferas que se cruzam e coabitam, estabelecendo, assim, a rede de representatividades que o Estado e seus mecanismos não abarcam.

O São Arcanjo atua dentro dessa lógica de troca de interesses, constituindo nos meninos do tráfico a **representatividade local**, muito mais eficaz de que os veículos reais de representatividade. Fátima enfatiza, todavia, o conflito, quando afirma: *A senhora não sabe o que é isso, sempre trabalhei, minha vida toda, nunca me envolvi com vagabundo. O pai das meninas jogava, mas num era envolvido, morreu de acidente, num foi negócio de droga não. Aí ficar detida em delegacia que nem pirangueiro.* Fátima se posiciona na esfera da "trabalhadora", enfatiza o valor numa vida toda dedicada ao trabalho, e se distingue nesse

momento dos *vagabundos, pirangueiros*, a quem num momento posterior intitula como "meninos".

A ênfase na figura da "trabalhadora" e sua tranquila coexistência com o grupo dos *pirangueiros* reflete a posição instável e local dessa legitimação do crime e sua inseparabilidade do conflito moral que está nesses contextos e gerado pelos diversos modos de sociabilidade. A produção dessa legitimidade é local e enfatizada em seus contextos. Embora local, não quer dizer que não é forte ao ponto de produzir fissuras sociais, pois, efetivamente, produz, como na letra da música Faixa de Gaza, "não somos fora da lei, porque a lei quem faz é nós".

Esse poder pode ser visto na postura das moças da comunidade, mesmo as que tinham uma condição de vida melhor, como as filhas de Fátima ou Lorena e Karina, optarem por se relacionar com os "meninos" *envolvidos* com o tráfico, como disse Fátima *quando ela vê um com uma arma parece que fica doida, aí é que ela quer*. Ou mesmo, no contexto da escola, a maioria dos meninos contava histórias de Tiaguim como se fosse um herói, alguém a quem verdadeiramente admiravam. Isaque enfatiza que a morte de Doca é perda de um *guerreiro de fé*; também outras pessoas têm essa mesma visão sobre Doca, "chefe do São Rafael", e deixam depoimentos de o quão digno ele foi até o fim no perfil do Isaque: *Vai na fé Doca vai deixa saudades, Doca eterno guerreiro de fé! vai com deus , tu sempre vai ta na memória & no coração, Doca vai com Deus Passeiro....Vc Foi homem ate Fim.....Vai na Paz....Irmão de Fé...., DOCA ETERNO*.

Essa figura do *guerreiro* também foi identificada por Hirata (2010). Tanto Tiaguim como Isaque não assumem a posição de vítimas sociais, pelo contrário, toma postura de guerreiros em uma luta constante. Hirata (2010, p. 333) constatou em sua etnografia que os participantes do "mundo do crime" comungam a "percepção da vida como guerra", a vida é uma guerra entendida como relação social permanente. De acordo com Hirata (2010, p. 333),

A vida é uma guerra, não apenas porque ela é difícil de ser vivida, não se trata somente das dificuldades que as pessoas tem para conseguir sobreviver e vencer a pobreza. Pensar a vida como guerra é uma maneira de conferir inteligibilidade a todas as relações sociais a partir da ideia de conflito e do enfrentamento.

Hirata (2010, p. 334) também utiliza as palavras da letra da música *Vida Loka - parte II* dos Racionais Mc's para exemplificar de que se trata esse conflito, essa guerra:

Tira o zoio, vê se me erra,
Eu durmo pronto pra guerra,
E eu não era assim, eu tenho ódio,
E sei que é mau pra mim,
Fazer o que se é assim,

Vida Loka Cabulosa,
 O cheiro é de Pólvora,
 E eu prefiro rosas,
 E eu que... E eu que...
 Sempre quis um lugar,
 Gramado e limpo, assim verde como o mar,
 Cercas brancas, uma seringueira com balança,
 Desbicando pipa, cercado de criança...
 How... How Brow
 Acorda sangue bom,
 Aqui é Capão Redondo Tru,
 Não é Pokemon,
 Zona Sul é invés, é stress concentrado
 Um coração ferido por metro quadrado...
 Quanto mais tempo eu vou resistir, pior
 Que eu já vi meu lado bom na U.T.I,
 Meu anjo do perdão foi bom,
 Mas tá fraco,
 Culpa dos imundo, do espírito opaco,
 (Vida Loka, Parte II)

Quadro 3 - Guerra diária

Foto de um jovem caído morto com uma pessoa de costas e uma arma apontada ainda na direção do morto.

Postagem: "Gleidison calsinha pirangueiro — com Comando São Gabriel."

21 curtidas/ 4 compartilhamentos

Comentários:

Comentário 1: "kkkkkkkkkkkk morreu safado, ai como eu queria ver isso de perto"

Comentário 2: "Hahaha"

Comentário 3: "gleison calcinha ta disfilando de fio dental la no inferno"

Comentário 4: "chegou a hora safado!!!"

Comentário 5: "Foiii t@rde oooo pir@ngueiroooo"

Comentário 6: "num era pra ter nem nacido..."

Comentário 7: "morreu safado"

Comentário 8: "Esses safado so mata inocente e cri@nç@....pir@ngueros..."

Comentário 9: "Safado o que, é pirangueiro"

Comentário 10: "ja foi tarde"

Comentário 11: "pq essa revolta toda é pq ele é pilantra"

Comentário 12: "deu nem tempo de sair do caro esse laranja"

Comentário 13: "hahaha.. Deu foi certo pra ele kk"

Comentário 14: "Dinovo quantas vez vc6 aff tabom nunca mato niguem"

Comentário 15: "é né ... pirangueiro , iae quem foi que riu por ultimo , safado , tu foi pra

matar ele (f.) , mais ele te fez primeiro , e quando voce menos esperou ele sacou a arma primeiro 4 armas apontada na tua cara, que pena que nao pegou nenhum na cabeça, mais foi sal naquela noite que me ligaram e me falaram : foi sal pra ele princesa , . eu dei um sorriso de leve , iae voce se foi , queria que tivesse sido meu irmao que tivesse te estourado, mais ele ta guardado, mais foi sal pra tu pirangueiro, quero ver a tua marra agora la no inferno.

Comentário 16: "cuidado guardado"

Comentário 17: "esse laranja deu um belo beijo na terra caiu como um bichinha de bombom pro alto agora faz o quadradim deitado kkkk vacilou entra na bala pirangueiros do São Gabriel vai morrer e tudim"

Comentário de Isaque: "foiiiiii salll pro pirangueiro agora!!!! já era gleidison calcinha, levou uma rajada de cuforça. aqui o papo é reto se for torto é com v6s mesmo!hahahahaha! eu avisei comemora hoje e chora amanha!"

Quadro 4 - Guerra diária

Foto de um jovem se divertindo em uma festa.

Postagem: "Mxxxxx PIRANGUEIRO JÀ ERA!!!!!"

9 curtidas/ 2 compartilhamentos

Comentários:

Comentário 1: "ate por que um guerrero de fe nunca morre apenas descansa para nois vc nao morreu apenas retornou ao pai para melhor servilo....."

Comentário 2: "Ninguem descansa no inferno nao!"

Comentário 3: "ele nao matava inocente nao ma deus tenha ele no bom lugar"

Comentário 4: "Laranja mesmo, fica falando cade o Doca mais nem conseguiram pega o cara, fica falando merda achando que foi ele que derrubou o pvt! v6s sao muito é de uns cuzões!!! Pois os cara encostaram no tal do Lipe e fusilarao, nao somos que nem v6s, ficam pagando de bichão por uma coisa que nem fizeram "PREGO, LARANJA e OTARIO!"

Comentário 5: "Pirangueiro foi pro inferno __i__"

Comentário 6: "ele num matava inocente ?? e a Mariazinha, e o #Waguim #Vitorio ??"

Comentário 7: "Um guerreiro nunca morre apenas descansa"

Comentário 8: "Paceiro eterno"

Comentário 9: "vamos jogar uma bomba ai no São Rafael seus bando de safado. vao morrer tudim"

Comentário 10: "olha quem pode morrer e tu viu rapariga se intera não matar não mais deixa

alexada e sal viu boca de veludo"

Comentário 11: "foi pouco tempo que te conheci pivete' mais foi o suficiente pra saber que vc nao era pirangueiro."

Comentário 12: "vai se cobrado viu"

Comentário 13: "ei man chegou a hora deles de i pro saco ta interado ne q o certo eo certo e o errado e cobrado vasilou são rafael papoca mermo ne!!!"

Comentário 14: "tu vai morre rapariga"

Comentário 15: "pois fassa o negoso bem feito viu ta interado ne!!!"

A guerra travada por estes meninos, a qual Isaque analisa – *que não é mole a escolha por essa vida – não é um conflito simbólico, mas real, inclusive, nas páginas e no conteúdo exposto em seu Facebook*. São vários rostos jovens apresentados, sempre com os dizeres *Já era, Foi sal*, ou quando a perda é pro seu lado palavras de saudade, de reconhecimento do bom guerreiro. São jovens como ele, que podem sair para ir à escola e simplesmente não voltar. A guerra é real, e trata-se desse lugar de não assujeitamento a um passado e um presente de exploração; em contrapartida, como guerreiros, assumem a posição de ataque, de insubordinação. De acordo com Hirata (2010, p. 337, 338),

Se a guerra é a relação social permanente, as pessoas que jogam este perigoso jogo social são os guerreiros... Uma boa pergunta poderia ser: o que significa ser guerreiro? Imagem recorrente em muitas das letras de Rap, esta figura geralmente é interpretada por certa visão extremamente exterior, a periferia como parte de uma cultura viril, do fascínio pelas armas, da vida fora dos padrões de sociabilidade civilizados, do autoritarismo, da propensão para matar, do consumo orgástico, da apologia ao crime e assim por diante. Creio que esta visão pode ser uma chave para interpretar estas letras, contudo deixa de fora o mais importante, na medida em que esquece de se colocar a questão no sentido pelo qual a ideia é evocada. Isto quer dizer que, esta interpretação convém mais para a auto comprovação do sentimento de medo que assola certos grupos sociais. Mais importante que isto, o que me parece incorreto nesta interpretação é que ela elabora a leitura das músicas baseando-se em uma certa noção de modernidade que tem por referência a argumentação racional, o princípio de universalidade, da civilidade nas relações humanas e do reconhecimento do outro como sujeito do direito. Assim cria-se um desconforto frente a letas-posicionamentos que não se pautam pelos ideais de civilidade e universalidade desta concepção de modernidade. As músicas dos Racionais Mc's não compartilham deste conceito abstrato de justiça e igualdade construído a partir de um sujeito universal neutro e justo, como a lei e o discurso do direito. As músicas dos Racionais são feitas segundo uma lógica totalmente distinta, quer dizer, a partir de uma oposição entre dois grupos em conflito e, mais do que isto, tomando o partido de um dos lados, portanto, a partir de um ponto de vista específico e crítico. Mas isto não significa que sejam o inverso deles (não-civilizados), são criações que partem da imanência da vida loka, a vida incerta, insegura e violenta, da guerra cotidiana e do confronto diário, e, sobretudo, a partir de uma posição neste combate.

Assim, enquanto a sociedade geral ou mais abastada comunga dos ideais de justiça e igualdade, o que esses meninos vivem é a guerra diária, em que é possível matar e

morrer de formas diversas. É interpretando-os com base em mecanismos de análise do poder que muitas vezes, antes de conhecer Isaque, analisei que as vidas nas escolas eram "vidas desestruturadas", no sentido exposto por Hirata (2010), como fora dos padrões de sociabilidade civilizados. A lógica é outra, a guerra é real e se dá de formas diversas, inclusive na escola.

Dessa maneira, o local de poder coexiste com sua desvalorização para a sociabilidade em geral. Assim, em um contexto social mais amplo, o que é predominante é a identificação destes "meninos" como bandidos. Esse fato só enfatiza seu contexto de luta, seu local de resistência. Em nenhum momento em minhas conversas com Isaque ele se sentiu desvalorizado ou diminuído por ter optado pela "vida do crime"; ao contrário, ele falava de um local de autoridade, de alguém que compreendia a opressão social que sofria, que entendia a falta de representatividade política, e a esse lugar reagia, não o aceitava; assim, o crime não o diminuía, mas o enaltecia. Era também um *guerreiro* nessa luta. Feltran (2007, p. 20-21) traz uma análise similar quando, em seu texto intitulado *Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos*, utiliza o exemplo da família de Ivete e seus oito filhos, cinco dos quais estão envolvidos em atividades no "mundo do crime". Assim, ele analisa:

Na argumentação dos 'trabalhadores', sugere-se que o problema central seria que o crime não rende o quanto deveria, o quanto promete. Aqui o problema da justificação é invertido: Ivonete, Alex e Neto é que são obrigados a encontrar justificativas para o fato de não terem 'optado' pelo crime. O esforço incessante nessa argumentação coloca... a necessidade de reafirmação dos argumentos, e de sua sofisticação progressiva, evidencia que a escolha oposta precisa de argumentação sofisticada para ser vencida. Para os cinco filhos envolvidos com o 'crime', não há necessidade de justificação discursiva. A validação de sua presença na família é de outra ordem, e a contribuição financeira me parece ser o elemento crucial dela... **O crime não 'venceu' a moral familiar:** lá dentro eles não falam de carros, motos, música e mulheres, temas e objetos dominantes na sociabilidade em seus grupos de amigos. Ao chegar em casa, Lázaro desliga o som, tira o boné, e saca o dinheiro do bolso. **A família tampouco 'venceu' o crime:** ninguém mais exige que os rapazes deixem as atividades criminais, até porque elas ajudam no sustento de todos. (*grifo nosso*).

Não há no contexto do São Archanjo, similarmente ao âmbito de Feltran, uma desvalorização na opção pelo crime, pois ele é efetivamente legitimado e cria modos de resistência que ultrapassam o muro das comunidades. Assim, também no contexto da escola, acontecia. Desde que iniciei a pesquisa, me questionava como os alunos exigiam o seu direito pela escola e pela educação, mas como também uma vez neste contexto não lhe agregavam nenhum valor, me perguntava por que não se dobravam à diretora, à professora, não

aceitavam a sua autoridade. Na realidade, também era dessa perspectiva que agiam, aquela escola nada lhes acrescia, e lá também impunham suas formas de resistência.

É em nome desse local de resistência que, no contexto do São Arcanjo, essa coexistência garante a ordem local e as formas de *proceder*. Embora que, para a mãe de Valentino e para Fátima fosse prioritário assumir a posição de "trabalhadoras", como também para Isaque, no contexto da sociabilidade em geral, fosse "ainda" necessário ser identificado como "estudante", ou, no caso da mãe de Valentino, identificada como "evangélica". Todos esses locais de identificação eram polaridades em meio ao conflito moral existente nesses contextos, fortalecidos por esse discurso dominante e enaltecido do "mundo do trabalho".

A própria constituição da categoria *pirangueiro* entre os meninos envolvidos com o tráfico aponta para o conflito moral inseparável à legitimidade do crime: ora quando pronunciado entre seus pares ou para os que lhes são próximos não é um desaforo ser chamado de *pirangueiro*; pelo contrário, era um ato de curtição. Isaque se anuncia assim, quando me conta sobre a morte de Pedrinho – *a gente é pirangueiro*; entretanto, entre os desafetos, ser *pirangueiro* ganhava outra conotação, um caráter mais pejorativo que expunha a posição dual da categoria e o conflito moral que esse local gerava.

Assim, no Quadro 3, quando Isaque expõe em seu perfil a foto de um jovem morto, caído próximo a um carro, os comentários manifestam, além da rivalidade existente entre os grupos do São Rafael e do São Gabriel, o local de alguém que deveria morrer porque era um *pirangueiro*, um vagabundo, nas palavras de Fátima, assim, eles colocam:

Esses safado so mata inocente e cri@nç@....pir@ngueiros..., é né ... pirangueiro , iae quem foi que riu por ultimo , safado , tu foi pra matar ele (f.) , mais ele te fez primeiro , e quando voce menos esperou ele sacou a arma primeiro 4 armas apontada na tua cara. , que pena que nao pegou nenhum na cabeça , mais foi sal naquela noite que me ligaram e me falaram : foi sal pra ele princesa , . eu dei um sorriso de leve , iae voce se foi , queria que tivesse cido meu irmao que tivesse te estourado , mais ele ta guardado. mais foi sal pra tu pirangueiro , quero ver a tua marra agora la no inferno, kkkk vacilou entra na bala pirangueiros do São Gabriel vai morrer e tudim, foiiii salll pro pirangueiro agora!!!! já era gleidison calcinha, levou uma rajada de cuforça. aqui o papo é reto se for torto é com vós mesmo!hahahahaha! eu avisei comemora hoje e chora amanha!

Como um local de margem, a posição de *pirangueiro*, e todo o conteúdo de resistência social que ele enquadra, não é celebrado pela sociabilidade geral, o que reflete

também esse local ser assumido apenas por alguns dentro do contexto do São Arcanjo, e de ser necessário enfatizar a posição dual proporcionada pelo conflito moral do trabalhador *versus* o *pirangueiro*. A legitimidade do crime produz fissuras que questionam e desafiam o sistema. Nessa perspectiva, Tiaguim não é em si um "problema social", mas sim o sistema que o legitima, ou legitima seu local como *pirangueiro*. A questão é que o discurso da representatividade política não levanta esse tipo de questionamento. Os termos da questão são tratados pela visão do problema social, como que enquadrado no indivíduo. Assim, socialmente, Tiaguim não passa de um bandido de "alta periculosidade"⁶², um *pirangueiro*, e nisso se fundamenta e se legitima a dualidade da posição perante uma legitimidade do crime.

Haverá sempre jovens como Tiaguim, Isaque e outros tantos que traçam opções como resistência ao modo como são excluídos de toda e qualquer representatividade política. A similaridade entre Tiaguim e Isaque me fez questionar o que o próprio Isaque me disse em uma conversa: *Na televisão só aparece que o São Arcanjo é um antro de violência, que só tem bandido, agora quero vê nego julgar, é fácil julgar, porque eles julgam o bandido e num vê o adolescente, o que resta pra gente tia?* Esses meninos interrogam o sistema desde as margens, do local de não representatividade, do não lugar onde são postos. Nessa perspectiva, também um garoto comenta em *Falcão meninos do tráfico*, "Nós não vive na sociedade, porque nós é do morro, tipo assim, nós num é nada. É o seguinte, irmão, tô aqui pra tudo. O que der e vier". No documentário, outro menino que trabalhava na *endolação* diz o seguinte: "Eu não fumo, não consumo e não bebo. Eu só bebo guaraná. Num era nem pra eu tá aqui, mas isso é o que governante quer. É ver nós aqui mermo, porque eles não liga pra nada".

Em contrapartida, o "mundo do crime" ganha legitimidade no São Arcanjo, pois é ele que enseja a representatividade que o Estado não garante: a proteção à senhora viúva (Fátima), a proteção à mulher que sai fugida de outra comunidade (mãe de Valentino), pois, apesar de ter chamado a polícia, não teve como permanecer em sua casa nem garantir seu sustento. A proteção que Isaque adquire com a aquisição de uma arma e entrada na briga entre o São Rafael e São Arcanjo, e a falta que essa mesma arma fez, quando na escola, poderia estar diante de sua morte que seria cobrada por Tiaguim, e lá também a polícia não seria uma ajuda.

⁶² Segundo matéria do *Diário do Nordeste* de 28/09/2013, que anunciava a morte de Tiaguim, com a seguinte manchete "Morre menor que chefiava gangue", a Polícia afirmou que, apesar da pouca idade, apenas 17 anos no contexto de sua morte, 'Tiaguim' tornou-se um bandido de alta periculosidade, responsável por vários assassinatos. A rivalidade entre as gangues do [São Rafael e do São Gabriel] resultou em várias mortes nos últimos anos, decorrentes também da disputa pelo controle do tráfico de drogas.

Essa coexistência de um mundo familiar e um mundo repleto de ilicitudes (tráfico, homicídios, roubos, violência aberta) cria a forma peculiar de sociabilidade do São Arcaño. A "opção" pelo crime é válida e legitimada nesse espaço, como qualquer outra escolha de vida. A crise moral é mais um reflexo da sociabilidade em geral do que propriamente uma ação da comunidade local, embora esse discurso tenha também legitimidade nesse espaço e lá se enuncie com tamanha força de que é pronunciado fora destes contextos. Segundo Feltran (2007, p. 21, 22),

O crime ou o trabalho passam a ser uma escolha individual – e cada escolha leva a um conjunto de conseqüências, um estilo de vida etc. Todos conhecem os códigos de uma ou outra “opção”, e ambas passam a caber dentro da família. A primeira garante mais claramente o sustento, mas torna a família vulnerável à polícia e às tragédias; a segunda é menos rentável, embora seja mais legitimamente aceita, no mundo social.

A distinção dos "trabalhadores" e *pirangueiros* em espaços sociais mais amplos opera de forma muito distinta da apresentada no São Arcaño, como espaços ou "mundos" que coexistem e coabitam. Na sociabilidade geral, é consensual o fato de que os “trabalhadores” carecem de proteção e que os *pirangueiros* precisam ser reprimidos. Assim, os conjuntos não se misturam. Aí lanço novamente o questionamento de Isaque: [...] *é fácil julgar, porque eles julgam o bandido e num vê o adolescente, o que resta pra gente tia? Ao adolescente como Isaque, que chances lhe foram apresentadas? A ele só cabem a repressão e o enclausuramento na categoria de abjeção a ele imposta, só porque a ordem social e política não dá conta de sua representatividade?*

Um quadro grande de ilegalidades oriundas da ação repressiva pode ser legitimado socialmente como combate ao "crime", basta, para tanto, classificar tais ações como combate ao "*pirangueiro*, bandido", salvaguardando com isso, os "trabalhadores". O conflito dessas categorias expressa a ordem legal de repartição da legitimidade, de acordo com Feltran (2007, p. 25, 26): "[...] divisão do conjunto social se torna, então, inteiramente política: a categorização bipolar entre "trabalhadores" e "bandidos" define nada menos que o acesso ao 'direito a ter direitos', elemento central na conformação do mundo público". Estas práticas identificatórias definem quem nos espaços públicos tem direito a legitimação efetiva, assim como os adversários a serem reprimidos, ou seja, os que constituem outras ordens de legitimidade.

A repressão a meninos como Isaque e Tiaguim para o Estado é mais necessária do que a aquisição de seus direitos. A violência a eles praticada é naturalizada, não é enunciada como violência. Por isso, suas opções pelo "mundo do crime" são antes um ato de resistência

a essa naturalização. De acordo com Feltran (2007, p. 25), "[...] a repressão ao ato ilícito e a repressão ao indivíduo que o pratica, que no senso comum se identificam. O ato ilícito preenche o corpo do indivíduo que o pratica", ou seja, o ato e indivíduo se identificam. De acordo com Feltran (2007, p. 25), "Esta identificação não permite remissão – por onde este indivíduo circular, estará ali a ameaça do crime".

E, em vista da "ameaça do crime" que a simples presença que tais indivíduos provoca, posso fazer um remate do pensamento até aqui apresentado acerca da legitimação do crime e sua inseparabilidade do conflito moral nos seguintes termos: o poder gerado a estes "meninos" é local, porque não se legitima em relação à sociabilidade mais ampla. Como locais de margem, a resistência e a luta por opções de legitimação não são celebradas pela sociedade em geral, que os tratam como casos de "polícia". A ênfase nesse discurso produz o conflito moral tanto socialmente como dentro do próprio São Arcanjo. Assim, é necessário não ser identificado como *pirangueiro*, mas sim como "trabalhador" – mesmo que no São Arcanjo os mundos dos "trabalhadores" e dos *pirangueiros* se cruzem e coabitem. Não há no contexto do São Arcanjo uma demarcação entre o "mundo do crime" e o "mundo do trabalho e da família". A lógica do crime invade todos os espaços e age no sentido de ou se trabalhar diretamente nele (caso da mãe de Valentino, de Lorena, de Isaque) ou com ele contribuir de alguma forma (o caso de Fátima). O "mundo do crime" e o "mundo do trabalho" se cruzam no ordenamento local; entretanto, em relação a uma sociabilidade mais ampla, essa ligação de tais mundos não se legitima, o que enseja o conflito moral e a necessidade de outros modos de identificação, como "trabalhador", "estudante", "evangélico"⁶³, dentre outras. Essa busca por maneiras de identificação opcionais não representa demanda pelo direito a locais "legítimos" de representatividade política, oriundos do Estado, pois efetivamente o morador do São Arcanjo sabe que não tem o direito a esse tipo de representatividade. Essa busca é necessária, pois nem todos assumem a posição de *guerreiros*, apesar de serem todos resistentes. A necessidade de não se intitularem *pirangueiros* surge como aparato identificatório para não serem enquadrados nos mesmos mecanismos de repressão de todo um grupo resistente.

Feltran (2007, p. 23) exhibe uma hipótese sobre essa necessidade acerca da qual estou tratando. Ele diz:

Parto de uma hipótese, um tanto preliminar, sobre como se definem as regras da disposição da repressão contra os "bandidos". Proponho que, quanto mais "pública" (no sentido de centralmente organizada, pelos atores dominantes do espaço público

⁶³ Em certa conversa minha com Isaque, ele me disse que era necessário frequentar uma igreja evangélica, e explicou assim: *Primeiro é bom para pedir proteção, mas bandido de verdade, quanto mais bandido, mais dentro da igreja ele está, é também uma forma de se esconder da polícia*. Caderno de Campo, 05/11/2013.

realmente existente) é a ação policial repressiva, menos especificamente voltada aos atos ilícitos, e mais claramente dirigida contra os indivíduos e grupos hierarquicamente inferiores, ela se torna. Quanto mais "pública" a repressão, por consequência, maior é o conjunto dos "bandidos", mais inclusiva a categoria.

Assim, Feltran especifica a necessidade de Fátima, da mãe de Valentino, dentre outros, pela busca de modos alternativos de identificação, que não se encerrem nas "Práticas identificatórias", pois toda ação repressiva é legitimada no discurso dominante que aponta locais como o São Arcanjo como abjetos, não lugares, e estendem a abjeção da espacialidade àqueles que habitam esses locais. Quanto mais "pública" a repressão, maior é o conjunto dos "bandidos", incluindo trabalhadores e bandidos por extensão de uma abjeção, mais inclusiva se torna a categoria *pirangueiro*. É nisso que reside a necessidade de Fátima intitular-se trabalhadora, antes mesmo da composição dos seus quadros de valores acerca do trabalho. É a ação repressiva que ela teme, pois todo esse grupo se encerra no mesmo quadro de abjeção. Assim, não só não teriam representatividade política, mas também dariam ênfase a toda legitimação repressiva de caráter ilegal.

Apesar de Fátima não trabalhar diretamente na *firma*, havia uma prática ilegal que deveria ser cobrada dela – ela escondia armas em sua casa. E, apesar também de isso não fazer de Fátima uma *pirangueira*, ou, nas palavras de Feltran, uma "bandida", a abjeção do grupo de resistência, a abjeção extensa à espacialidade do São Arcanjo, "um local de medo e terror, tomado de bandidos de alta periculosidade", se estendia a Fátima. A abjeção do grupo envolvido com o tráfico respinga nela e encerra um quadro de estigmas do "morador da periferia": a identificação como bandido ou envolvido com bandidos, morador da 'favela', pobre, sem educação, sujos (e não especificamente negros), portadores de características físicas e comportamentais específicas, famílias desestruturadas, *ralé* (SOUZA, 2009).

Sendo ou não "trabalhadora", Fátima protegia ou atuava para "bandidos", apesar de para ela serem "os meninos" que cresceram com suas filhas. Ela e outros moradores do São Arcanjo que eram "trabalhadores" aumentavam nas ações repressivas a lista de "suspeitos", no senso comum e para as autoridades competentes. Não importava se eles efetivamente praticavam ou não atos ilícitos. Mais do que isso, legitimava a ação policial a agir como lhe conviesse, assassinando jovens e moradores envolvidos ou não com o "mundo do crime", ou praticando atos de tortura a todo esse quadro social. Muitas mortes, visivelmente ilegais, poderiam gerar protestos locais, mas para a ordem pública a sensação é de alívio, a execução de "políticas de segurança pública" eficazes. Nas palavras de Feltran (2007, p. 25), "[...] uma defesa do Estado democrático de direito, contra uma insubordinação inédita do 'mundo do crime'."

A naturalização de várias formas de violência proferidas pelo Estado aos habitantes das margens representa as relações de poder com o grupo ali situado, são práticas políticas de regulação e disciplinamento. Veena Das e Deborah Poole organizaram uma série de estudos etnográficos, reunidos no livro *Antropology in the margins of the State* (DAS, Veena & POOLE, Deborah, 2008), fruto de um seminário onde buscaram compreender o Estado desde suas margens. As pesquisas nesse livro escapam da identificação do Estado como um local de ordem e transcendência, safam-se do formalismo da noção de soberania do Estado. As margens sociais são sempre estipuladas como "*espacios de desorden, sitios en los que el estado no ha podido instaurar el orden.*" (DAS, Veena & POOLE, Deborah, 2008, p. 22).

As investigações mostram, entretanto, como o ente estatal articula o poder de forma difusa e heterogênea, não preso à análise do Estado mediante a soberania deste, mas caminhando em direção de um governo das vidas em suas práticas cotidianas. Esses estudos nos fornecem alguns mecanismos para a análise desta naturalização de violências pelo Estado a todo um quadro social da margem, e mostram que sim, o Estado tem mecanismos de governabilidade até nos espaços onde se imagina não haver ordem.

As margens e seus ilegalismos também recebem a influência do Estado. Ele se instaura de maneira peculiar nesses locais, pois essas margens moldam as formas de regulação e disciplinamento. Na realidade, o funcionamento das irregularidades é estruturado pelo próprio Estado. Primeiramente, as pesquisas no livro de Das e Poole (2008, p. 24, 25) giram ao redor de três enfoques do que constitui as margens sociais:

El primer enfoque dio prioridad a la idea de margen como periferia en donde están contenidas aquellas personas que se consideran insuficientemente socializadas en los marcos de la ley.

Un segundo enfoque relacionado con el concepto de margen que surgió en las discusiones del seminario gira en torno a los temas de legibilidad e ilegibilidad.

Un tercer enfoque se concentra en el margen como el espacio entre los cuerpos, la ley y la disciplina... el poder soberano ejercido por el estado no es ejercido sólo sobre el territorio sino que también es ejercido sobre los cuerpos.

Buscando compreender as tecnologias específicas do poder e suas maneiras de "manejar e pacificar" as populações das margens, os pesquisadores encontraram na relação entre a violência e as funções ordenadoras do Estado (o exercício da força e a pedagogia da conversão) como o Estado intenta transformar "sujeitos rebeldes" em "sujeitos legais". Nessa perspectiva, as demandas jurídicas de inclusão encobrem os modos disciplinares de poder que desestabilizam o mesmo discurso de pertença que alega vincular os sujeitos na forma de suas leis de inclusão. Desse modo, o Estado age nas margens de jeito descontínuo "[...] mediante a

ilegabilidade de suas próprias práticas, documentos e palavras" (DAS & POOLE, 2008, p. 25), consoante de Das & Poole (2008, p. 25),

En las discusiones del seminario, sin embargo, rápidamente advertimos que nuestras etnografías iban en contra de la noción de que el estado es de alguna manera respecto de su legibilidad. Más bien, nuestros trabajos apuntaban a los diferentes espacios, formas y prácticas a través de las cuales el estado está constantemente siendo experimentado y deconstruido mediante la ilegibilidad de sus propias prácticas, documentos y palabras. Entre el tipo de prácticas que consideramos se encuentran las economías de los desplazamientos, las falsificaciones y las interpretaciones alrededor de la circulación y el uso de la documentación de identificación personal. Se destaca aquí "el puesto de control" como espacio lleno de tensión en el que los supuestos acerca de la seguridad de la identidad y de los derechos pueden ser repentinamente y, a veces, violentamente negados. El puesto de control nos lleva a pensar también acerca de las diversas dinámicas temporales en las que se enmarcan las interacciones de las personas con el estado y con los documentos estatales.

Assim, o Estado age dentro da lógica dos ilegalismos, como as atividades de tráfico de drogas, entre outras que acontecem no São Archanjo, de modo a gerarem – por meio de suas práticas extrajudiciais (portanto, igualmente "ilegais") – o ordenamento do Estado nos espaços considerados sem ordem, e, assim, se legitime e se naturalize uma série de violências a todo um quadro social ocupante das margens, e enseje todo um controle, por meio de estados de tensão e violência, que negam eminentemente todo um quadro de direitos. Hirata (2010, p. 88, 89) também analisa o texto de Das & Poole (2008) e constata que,

[...] as práticas relacionadas a economia informal e suas formas de regulação legais e extralegais dificilmente poderiam ser pensadas em termos de transgressão da lei, mas sim de uma gestão articulada e diferencial do permitido e do interdito. Os agentes do controle não surgem como os autores que aplicariam o interdito de certas práticas, mas negociariam com os supostos transgressores as formas de suspensão da interdição, criando passagens e oportunidades a partir de sua posição conferida pelo mundo oficial. Esta grade de leitura da construção permanente e cotidiana dos poderes oficiais a partir de uma negociação não da interdição, mas de sua suspensão, parece ser profícua como perspectiva do trabalho de campo e hipótese de trabalho.

O que importa nessa análise é identificar o fato de que, mesmo nos "locais de resistência", há regulações legais e extralegais que propiciaram pontos de apoio constitutivos do poder governamental até nesses locais. Nesta perspectiva, o Estado comporia o que seria abjeto e estaria dentro da organização estatal por via do controle e da exclusão dos direitos. Em uma das passagens do documentário *Falcão Meninos do Tráfico* (2006), um adolescente faz a seguinte declaração: "Se acabar o crime, acaba a polícia... Porque quem dá dinheiro pros 'polícia' somos nós".

Foucault (2010, p. 132) analisa, no texto *Sobre a prisão*, que o trabalho penal foi organizado precisamente para produzir os "delinquentes". Em sua óptica, "[...] a prisão foi o grande instrumento de recrutamento", isto é, o projeto prisional que tinha como objetivo

transformar "indivíduos" em "bons cidadãos", teve fracasso "[...] quase ao mesmo tempo que o próprio projeto", (2010, p. 131). A prisão, "[...] longe de transformar gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade". Nisto, se instaurou os "mecanismos de poder" que perceberam a "utilidade estratégica" que se pode ter com o uso da delinquência. A fala do jovem no documentário deixa clara essa formas de utilidade da "delinquência". Dessa forma, a manipulação do poder proporcionava a "profissionalização do crime" (FOUCAULT, 2010, p. 133), a utilização social da "delinquencia" (em diversas frentes, por exemplo, corrupção, prostituição, dentre outras) e a separação do "sujeito moral" ou "cidadão de bem" e o grupo dos "delinquentes", apresentados como "perigosos", algo que deveria ser "exterminado" socialmente⁶⁴.

O exercício desse poder de força e violência, de regulação e disciplinamento, se efetiva no espaço dos corpos, segundo Das & Poole (2008, p. 25) "[...] *la ley y la disciplina... el poder soberano ejercido por el estado no es ejercido sólo sobre el territorio sino que también es ejercido sobre los cuerpos*". O poder exercido sobre os corpos entra em acordo com o que foi exposto por Feltran (2007) em que o ato ilícito e a repressão à pessoa que o pratica se identificam. Em contrapartida, resta um quadro extenso de ilegalidades praticadas pelo Estado, arbitrariedades, suspensão dos direitos e violência legitimadas em nome da segurança e a serviço da concentração de poder. Assim, os autores se apoiam no pensamento de Giorgio Agamben (2002) de que "[...] *la ley constituye ciertos cuerpos que son "asesinables" porque son posicionados por la misma ley como anteriores a la institución de la misma.*" (AGAMBEN, 2002 *apud* DAS & POOLE, 2008, p. 27, 28).

A relação de poder entre os grupos situados nas margens produz "corpos assassinaíveis", mediante técnicas da gestão de controle ou efeitos de poder que refundam a lei na forma das violências extrajudiciais praticadas pelo Estado e legitimadas por este. Estas práticas de poder se estabelecem entre os agentes autorizados pelo Estado e as figuras de autoridade local, como Tiaguim. Para a sociedade em geral, efetuam-se quadros de segurança por intermédio dessas transgressões do Estado, que não são nem entendidas como

⁶⁴ Mendes (2009, p.153), em seu livro *Memórias de um sobrevivente*, esclarece um pouco o pensamento de Foucault (2010) quanto à necessidade utilitária da delinquência. Ele diz: "A sociedade da época, enganada, julgava que estávamos sendo reeducados. Mas estávamos era desenvolvendo, ampliando e trocando nossos conhecimentos relacionados com o crime. Tenho certeza de que aqueles que executavam aquele trabalho de nos manter presos, como juiz de menores, guardas e funcionários públicos, sabiam que não estavam nos reeducando. Isso fica claro pelo fato de que a maioria de nós estava condenada a ali permanecer até completar a maioridade. Alguns, os tidos e havidos como mais perigosos, após completar os dezoito anos, ainda eram enviados à Casa de Custódia de Taunaté, onde permaneciam presos, nas mãos de psiquiatras (esses loucos), até completar vinte e um anos. Se acreditassem que nos reeducavam, nos soltariam antes, reeducados".

transgressões, mas que na verdade deflagram esses mecanismos de poder do Estado pela composição do conflito moral e da violência legitimada a todo um quadro social da margem.

Por isso, também, a necessidade de novas práticas identificatórias. Com isso, entretanto, não quero defender a ideia de que os atos ilícitos praticados pelos meninos envolvidos no tráfico são banais e autorizados pelo São Arcanjo como um todo. Fátima não quer suas filhas envolvidas com o crime. O fato de ter ficado uma semana toda em casa, com vergonha de mostrar o rosto na rua demonstra a intensidade de seu sofrimento. Sofre com as escolhas da filha, pondera pela vida e pelo sofrimento da neta. Sabe que, uma vez feita essa escolha, sua filha também teria que pagar um preço pelo crime.

Há muita violência e a população do São Arcanjo tem medo, sim, teme pelos que moram lá e não podem ter uma vida normal, no sentido de ir e vir, pois há ruas e locais proibidos para os dois grupos, como também pelos que eventualmente tenham que ir lá por algum motivo e possam ser confundidos ou identificados como olheiros de seus inimigos. Em uma pesquisa nos programas policiais televisivos de Fortaleza, constatei como as "cobranças" eram violentas, pessoas mortas com 15 a 20 tiros de armas de grosso calibre, sem chance de defesa, crianças mortas, grávidas mortas, mulheres e homens mortos com a cabeça arrancada, inocentes mortos ou torturados. Em uma das matérias a que assisti, fiquei dias querendo dormir agarrada com meu filhinho de nove meses, pois vi um bebê como ele se recuperando de um tiro na perna, sofrido numa troca de tiros por inimigos do São Rafael e do São Gabriel.

A população tem medo e por isso muitos são cúmplices dos assassinatos e de variadas ações ilícitas. Em contrapartida, dentro do São Arcanjo, não há assaltos, a população de uma forma geral conta com os meninos envolvidos no tráfico para resolver conflitos reais, a compra de comida, aquisição de um gás, a segurança de uma família, adquirir um caixão, manter o estabelecimento comercial, não ficar preso, ter um sustento, entre outros. Por outro lado, há intensa violência policial legitimada pela Lei. Os moradores também estão à mercê disso, não apenas os "bandidos" ou dos "bandidos". Muitas das ações policiais são exercidas ilegalmente e enquadram desde abusos de autoridade, agressões, extorsão, tortura até execuções. Apesar de ilegal, esse tipo de ação policial é legitimada, social e publicamente. De acordo com Feltran (2007, p. 24),

Para os que estão 'na vida errada', portanto, mesmo a repressão ilegal é legitimada. Entre os setores médios e as elites compartilha-se enormemente desta percepção, e ali considera-se plenamente justificável – quando não desejável – que a polícia assassine 'bandidos' em suas ações... matar 'bandidos' seria um acréscimo à ordem pública.

A divisão entre "trabalhadores" e *pirangueiros* reflete a repartição da legitimidade e, especificamente, a luta por alguma forma de legitimidade de todo um grupo social. É um grupo que não tem acesso ao direito de ter direitos. Assim, a ação política estipula quem pode ser nomeado sujeito de direito em um mundo público, e quem são os não sujeitos, os abjetos, a quem se deve reprimir, por meio também de ações ilícitas e igualmente criminosas que, de acordo com Feltran (2007, p. 26), são "[...] mecanismos democráticos de resolução dos conflitos sociais, no Brasil contemporâneo".

Esse local de abjeção onde os moradores do São Arcanjo são frequentemente colocados demonstra as "significações" atribuídas pelas figuras revestidas de alguma autoridade estatal, que não restritamente a polícia, mas também a escola, dentre outras instituições sociais, que lançam todo um quadro de injustiça e desrespeito, por isso, a guerra, por isso, os guerreiros, como formas de insurreição a todo o aparato repressivo, por isso também a luta pelo respeito.

Quadro 5 - Rivalidade e demarcação de território

Sem foto

Postagem: "PQP MAN! esses arrombados desceram ate aqui!: @@@@@"

12 curtidas/ 0 compartilhamento

Comentários:

Comentário de BHR: "mais vai da certo pra eles"

Comentário 2: "porque vcs correram"

Comentário de BHR: "olhar os papo"

Comentário de BFF: "vai aprende a fala primeira"

Comentário de BHR: "vai da esse teu cu sua aronbada tu pensa qui eu tenho medo de tu e tu pode ser o carai a mulher do carai viu qui eu num tenho medo ã viu!!! ei man vai tu estudar qui ta precisando viu fia a burra aqui e tu!!!ei tu que ser tao a bichona amostra tua cara mulher tu si acha de mais viu kkkkk!!!"

Comentário de BFF: "cala tua boca vagabunda de vaga se eu amostra minha cara tu vai é se peida pensa que as meninas da ir n mi disse q tu vevi falando do meu marido n. é doida por ele se encher mllr kkkkkk!"

Comentário 7: "Querem morrer kk"

Quadro 6 - Luto e perdas na guerra
Sem foto
Postagem: "Os cuzão comemora hoje e chora amanhã.Vlw pvt,Fez o teu papel. #LUTO #doca.#sãorafaeluto"
20 curtidas/ 0 compartilhamento
Comentários:
Comentário 1: "kk"
Comentário 2: "O doca já era foi por além do aquém que não vou ta mais chupa esa pilanta comando e São Gabriel VIADO"
Comentário 3: "OI KKK"
Comentário 4: "Vai na fe doca vai deixa saudades:'("
Comentário 5: "DOCA ETERNO'GUERREIRO DE FÉ! VAI COM DEUS , TU SEMPRE VAI TA NA MÉMORIA & NO CORAÇÃO."
Comentário 6: "Doca vai com Deus Passeiro....Vc Foi homem ate Fim.....Vai na Paz....Irmão de Fé..."
Comentário 7: "DOCA ETERNO..."
Comentário 8: "cuzão são vcs dai seus je ruelas vai morre vcs dai tudin dai seus pilantra safados"
Comentário 9: "Paga de bichão,mais nao tem coragem de bate de frente. Só sabem chega nas áreas e mata mulher e inocente "ARROMBADOS MATA BELA"
Comentário 10: "chupa pau de tabela fuma peda e tudo tudin dai fuma peda ãkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk"

Quadro 7 - Vida Loka
Sem foto.
Postagem: "eeeeee... vida loka"
29 curtidas/ 0 compartilhamentos
Sem Comentários

O grupo dos "meninos" do São Arcanjo não aceita a condução da lei da ordem estatal por não ser justo o local a eles atribuído, a restrição de direitos a ele negados, a falta de respeito e a estigmatização. Esse local de resistência produz a *Vida Loka* evocada no conteúdo da página do *Facebook* de Isaque como em diversos dos seus amigos. A *Vida Loka* evoca o

drama cotidiano de suas vidas e das incertezas sobre se estarão vivos ou mortos. Trata-se, portanto, de uma experiência social das incertezas da guerra, onde o prêmio da guerra é, de acordo com as palavras de Hirata (2010, p. 337): "[...] morrer como um homem e sem 'menção honrosa'". Essa perspectiva também é constatada no contexto da morte de Doca, primo do Isaque, e chefe do São Rafael, quando um dos comentários no Quadro 6 diz o seguinte: *Doca vai com Deus Passeiro....Vc Foi homem ate Fim.....Vai na Paz....Irmão de Fé*. No documentário de Mv Bill, um menino dá o seguinte depoimento sobre a vida loka: "Eu não aconselho nenhum menor entrar na boca. é uma vida muito sinistra, muito louca. Hoje tu está vivo, amanhã tu pode num está vivo. Minha mãe já tem três filhos morto".

A *Vida Loka* e o cotidiano conflituoso, de guerra, exigem dos *guerreiros* um *proceder*. O *proceder* é como que um código moral de regras de convivência, em que o objetivo maior é a preservação da vida em meio à *Vida Loka*, a aleatoriedade. A particularidade do que é vivido no São Arcanjo produz formas de sociabilidade também peculiares. A criminalidade é uma dimensão constitutiva das atividades e das rotinas das famílias. A resolução de conflitos e o *proceder* também faziam parte das dinâmicas familiares, quando ao *proceder*, especificamente, passagens como *aqui o papo é reto* (Quadro 3), *se intera não matar não mais deixa alexada e sal viu boca de veludo* (Quadro 4), *pois fassa o negoso bem feito viu ta interado ne!!!* (Quadro 4), ou mesmo o comentário de Isaque prometendo a morte de Cão *otario é o caralho! temos que vingar a morte dos fieis das areas,certo que esses arrombado morrendo nao vai trazer ninguem de volta... mas o proximo e tu... isso vai me aliviar mais, Ele não mata inocente*, também está na constituição dessa forma de sociabilidade peculiar como um código de ética do próprio "mundo do crime". O *proceder* é uma forma de agir na guerra iminente.

Assim, o que me parecia ser uma "cultura da comunidade" era justamente a composição dessa sociabilidade e a ligação dessas esferas do que é familiar, lícito com o que é ilícito. A resolução de conflitos faz parte das dinâmicas familiares. Assim, no Quadro 5, em que trato da rivalidade e a demarcação de território, nos comentários, duas meninas travam um diálogo. Era comum verificar na escola essa forma de resolução de problemas, tanto nos pais como nos alunos. Assim, tratamentos como *arrombada*, *rapariga*, *vagabunda*, *piranguero* eram comumente distribuídos entre si, tanto entre meninos como entre meninas, assim como entre os componentes do quadro docente e os funcionários da escola.

Essas formas de sociabilidade do São Arcanjo também se mostram peculiares em sua utilização do espaço virtual, como a rede social *Facebook*. Geralmente, a classe média utiliza essas mídias para mostrar as coisas boas que estão acontecendo em sua vida, para

expor viagens, passeios com amigos (ai marca-se o amigo na publicação), expor seus pensamentos, como espaço de comunicação geral. Além disso, quem tem acesso ao conteúdo de sua página são seus amigos. Na peculiar sociabilidade do São Arcanjo, entretanto, até o espaço virtual é próprio. Assim, quem tem acesso ao conteúdo de suas páginas não são apenas seus amigos, mas também os inimigos dos grupos rivais. O conteúdo de suas páginas exibem como a *firma está milionária* com a aquisição de armas pesadas. O resultado das *paradas*, expõe as pessoas que eles matam, celebram as mortes do grupo inimigo, lamentam as mortes dos seu grupo, juram vinganças por essas mortes. Esses conteúdos são curtidos e comentados tanto pelos amigos como pelos inimigos. De tal modo, a rede de relacionamentos não agrupa apenas os próximos, o do meu grupo, mas também os que estão contra, mas fazem parte do São Arcanjo como um todo. Esse espaço também acirra a rivalidade entre os grupos, os comandos do tráfico de drogas, e não se restringem às pessoas que participam dessa guerra diretamente.

A atuação e a participação de meninos como Isaque no "mundo do crime" não se limitam aos valores e ambições específicos a estes contextos, mas estão inseridos num quadro maior, que entende e quer usufruir dos mesmos "bens" da vida social que as classes médias e alta celebram. Assim, ter um aparelho celular de última geração não é só uma necessidade para a comunicação quando estão "agilizando uma parada", mas é também um canal de imposição de poder, onde se pode mostrar o dinheiro que a firma rende, mas também é possível celebrar os bens das classes mais abastadas em usar as redes sociais no aparelho, por exemplo, o *Facebook*. Outros bens das classes abastadas também são frutos de interesse, como na letra da música *Faixa de Gaza*, "Perfume importado pistola no couro... Nós não precisa de crédito, nós paga tudo a vista, é ecko, lacoste, é peça da oakley, várias camisas de time, quem ta de fora até pensa que é mole viver do crime". Acrescento a esse quadro os tênis sofisticados, motos e carros com acessórios e aparelhagem de som. Na música *Vida Loka*, dos Racionais Mc's, eles expressam claramente o que abordo agora:

Não é questão de luxo,
 Não é questão de cor,
 É questão que fartura,
 Alegria o sofrimento,
 Não é questão de Presa,
 Nem cor,
 A ideia é essa,
 Miséria traz tristeza, e vice-versa
 Inconscientemente,
 Vem na minha mente inteira,
 Uma loja de tênis,
 O olhar do parceiro,
 Feliz de poder comprar,

O azul, o vermelho,
 O balcão, o espelho
 O estoque, a modelo,
 Não importa,
 Dinheiro é puta,
 E abre as portas,
 Dos castelos de areia que quiser...

Isaque mesmo me falou várias vezes que o objetivo dele na vida era ter um [carro] Camaro e um [fuzil] AR-15. Quando falava desse sonho sempre repetia: *Aí sim, é poder*. O fascínio pelas armas é algo próprio, e fala também desta posição de poder, que insere tanto o controle das atividades ilícitas como a tomada de territórios, ou demarcação destes. No perfil de Isaque, há várias fotos suas portando armas. No Quadro 2, Isaque postou uma imagem sua com o rosto coberto por um lenço com duas armas em punho apontadas para cima, e uma outra na cintura. Os comentários conferem ênfase ao fascínio que uma arma proporciona em meninos e meninas com que se relacionava. Então enfatizam *podì creeeeeeeee, é isso aí, mente bala nos arrobado do São Gabriel, só da nois, Da hora vett esses briquedos aí*.

Outras maneiras de compreender um pouco mais da sociabilidade peculiar do São Arcanjo é a exposição da fala nativa. Assim, expressões como *é sal, pirangueiro, firma, envolvido* ou *comando* figuram nas falas gerais da comunidade e demonstram mais uma vez como não existe uma demarcação real entre o "mundo do crime" e o "mundo familiar ou dos trabalhadores"⁶⁵.

A fala nativa expressa a realidade do "mundo do crime", mas é compartilhada por todos os que habitam o São Arcanjo. Essa "fala" também era algo que enfatizava meu pensamento quanto à questão de uma "cultura da comunidade". Aos poucos, ao ouvir as músicas de *rap* de grupos como Racionais Mc's, Mv Bill, Mc Orelha, Menor do Chapa, dentre outros, e buscar outras referências como os livros *Abusado*, de Caco Barcellos (2008), e *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes (2009), além do já tão citado documentário do Mv Bill, percebi que muitas expressões circulavam no "mundo do crime" de forma geral, como também essas influências vindas do eixo Rio-São Paulo, por meio das facções criminosas do Comando Vermelho e PCC, que também influenciavam, ou serviam de referência, à atuação do tráfico no São Arcanjo. Havia expressões, entretanto, que eram só do local como *foi sal* (está morto, ou levou tiro), *pirangueiro* (bandido local), *mata bela* (mata inocente, mata mulher).

⁶⁵ Mendes (2009, p. 153) também faz uma referência quanto à inseparabilidade de mundos que podem socialmente ser considerados legítimos, com mundos ilegítimos, quando diz: "Até os guardas eram influenciados pela nossa cultura marginal e secreta. Usavam nossas gírias e, muitas vezes, procediam conforme nossos valores".

As expressões que circulam de um modo geral pelo Brasil são especificamente ligadas à atividade do tráfico. No texto, cito algumas como *movimento*. *Movimento* e *firma* são sinônimos, especificamente atividades na *boca de fumo*, locais onde se vendem as drogas; entretanto, *firma* é uma expressão mais abrangente, podendo enquadrar distintas atividades criminais, como roubo e sequestro. *Envolvido* é quem participa de alguma forma do "mundo do crime". A *firma* ou o *movimento* exprime tarefas e papéis em seu funcionamento. Assim, o chefe do tráfico geralmente é identificado como o *frente da boca*, o *fiel* é o iniciante no crime, que pode ter várias atividades, desde ser *aviãozinho* (levar e trazer recados ou "mantimentos", assim como fazer um caminho antes que o chefe se arrisque neste), o *vapor* (vender a droga) ou mexer diretamente com a arma de seu fiel (pessoa envolvida no crime há mais tempo, por isso, a expressão "Isaque é *fiel* do irmão"). No caso específico de Isaque, ele fazia vários papéis, inclusive a *endolação*, que é embalar a droga em pequenas quantidades para que essa seja vendida e negociada. Existem também pessoas que trabalham na *contenção*, os fogueteiros, que avisam a entrada da polícia, como dos *alemão* (inimigos) – estes são também conhecidos como *campanas* ou *falcão* (quando trabalham no tráfico noturno). Estas pessoas observam tudo o que acontece no São Archanjo. Qualquer visitante não identificado, ou movimento não característico do local, é rapidamente registrado e uma ação deve ser tomada de imediato.

3.7 Mais uma palavra sobre o São Archanjo

Os meninos do São Archanjo são constituídos socialmente como abjetos. A abjeção fala dessas zonas de invisibilidade, das vidas que são "invivíveis" e que a produção das formas de poder oferece. Nas palavras de Butler (2012, p. 19, 20) "*Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social... cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivable' es necesario para circunscribir la esfera de los sujetos*". Justamente por serem formas de viver ilegítimas, "invivíveis", são zonas que constituem o limite do que define o que é sujeito, o que é humano, pois são sítios de identificações temidos socialmente, "[...] *contra las cuales – y en virtud de las cuales – el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida*" (BUTLER, 2012, p. 20).

Constituem-se "corpos que não importam" (BUTLER, 2012), não sujeitos, não vidas, corpos "assassináveis" (AGAMBEN, 2002). Indo, entretanto, contra o estabelecimento do poder, agem e ganham força com a exclusão e a abjeção, constituem mecanismos de

resistência, lutam por suas vidas, que podem ser perdidas a qualquer momento, por serem exclusivamente destinadas a isto, de acordo com as estruturas de poder.

A constituição desse sujeitos se dá pelo mecanismo do **repúdio**, que produz o campo da abjeção, "[...] *un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger*" (BUTLER, 2012, p. 20). Quanto maior a proximidade social desse sujeito autônomo e normatizado pela estrutura dominante do poder, o argumento será o repúdio, "para mim isto não se aplica, eu não sou isto". O estabelecimento desse "isto" é o que constitui o quadro do que pode ser eliminado socialmente. E há várias formas de eliminação, por exemplo, quanto ao aluno abjeto, o mecanismo do repúdio existe, repudia-se *o projeto de marginal que já deu certo, o incapaz, deficiente que não era para vir a escola*, indignos no ambiente escolar, apesar de a escola fazer uso desses mecanismos do modo mais eufemizado possível, mediante o aparato pedagógico, e por meio do discurso em torno dos transtornos de aprendizagem e da constatação politicamente correta de que *efetivamente não posso fazer nada por ele*.

Os que materializam a norma são corpos necessários. Em contrapartida, os que se apresentam em oposição completa à norma estabelecida, se tornam abjeção, corpos que não importam. Pensando, contudo, nas manifestações sociais e reivindicações destes corpos abjetos, é possível dizer que o terreno da normatividade até pode vir a se interessar por eles, mas o fazem de forma a continuar a eliminá-lo do próprio campo normativo, pois os delinea com suporte nos próprios parâmetros negativos ou "patologizantes". Daí o limite da representatividade política.

Tais sujeitos abjetos ameaçam as fronteiras do que é propriamente "humano", "[...] *los cuerpos abyectos o deslegitimados no llegan a ser considerados 'cuerpos'*" (BUTLER, 2012, p. 38). Ao identificá-los como o que não pode ser considerado corpo ou o que não pode ser considerado sujeito, não se está negando que haja o corpo em seu estado ontológico, questionamento que se faz com base nos estatutos de poder que delimitam e nomeiam o que é um corpo e como deve ser, o que é sujeito e como deve ser, o que é um aluno e como deve ser, o que é, portanto, humano. Com efeito, não é um questionamento da humanidade em si, mas do que é humano com origem na delimitação do poder.

Esses contextos do São Arcanjo mostram não apenas a realidade de pobreza e violência, mas também os campos de abjeção social e sua extensão em tecidos e órgãos do Estado. Esses contextos denotam ainda as gestões e modos de vida ilegítimos perante o Estado e a sociedade. Nestes âmbitos, tais indivíduos "não são apenas bandidos". Há respeito, há admiração, há formas de gerenciar um jeito de ser da comunidade. Isso não se restringe aos espaço específico de onde os alunos moram, ultrapassa os muros da escola, é o que são. É

desse lugar de **re-significação subversiva** que emergem os alunos abjetos, instituindo assim momentos da gestão ligados às condições vivenciadas no São Arcanjo e de sua reprodução como campos de resistência na escola.

Todas essa práticas identificatórias, a produção de fronteiras, a rede de ilegitimidade e a legitimação do crime estão nesses alunos e desembocam na escola, como uma elaboração social de raízes mais profundas que produzem e reproduzem a constituição das abjeções no espaço escolar. Nesse contexto, cabe uma palavra específica ao aluno com deficiência como o que Foucault (2005) denominou a palavra do louco e do seu valor, como um local de inapropriação que não leva apenas à constituição social do seu espaço de convivência, mas como uma elaboração de local já propriamente desqualificado e abjeto. Dito tudo o que foi exposto, passo agora a apresentar a Escola Municipal Capistrano de Abreu.

4 O DIREITO E O VALOR DA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO SUTIL DA VIOLÊNCIA

Tinha um pretinho,

Seu caderno era um fuzil.

(Vida Loka, Racionais Mc's)

4 O DIREITO E O VALOR DA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO SUTIL DA VIOLÊNCIA

O capítulo aborda como a manipulação de discursos, no seio das relações de poder que perpassam pela sociedade em geral, mas que também existem nas instituições, como a escola, produzem justificativas eficazes na eliminação do direito à aprendizagem.

4.1 No coração do bairro: a Escola Municipal Capistrano de Abreu

- *Bom dia.*

- *O que tem de bom, tia?*

Hoje⁶⁶ é o "primeiro dia de aula" do segundo semestre. Estou lotada como coordenadora da escola. Agora como funcionária, me sinto mais perto da minha realidade de pesquisa, porém tenho que administrar, em termos de pesquisa, o meu papel como funcionária da escola e pesquisadora.

Quando cheguei à escola, já havia bastante movimentação. A acolhida dos professores e alunos seria realizada na quadra. Ao adentrar a escola, encontrei um aluno sentado em um dos bancos dos pátios adjacentes. Desejei-lhe bom dia, e ele me respondeu: *O que tem de bom, tia?* Respondi: *Tudo*. Respondi por impulso, como uma menina atrevida responde sem pensar. Depois fiquei refletindo por que respondi aquilo. Para mim o dia era bom porque estava viva, tinha saúde e estava diante de oportunidades de aprendizagem. Ele também? Depois fiquei me questionando, porém, sobre o contexto daquela resposta. O que havia de ruim no dia para ele? O que tinha de bom estar naquela escola vivendo aquele momento?

Em seguida, fui à sala de Zélia, atual diretora da escola, a terceira desde que iniciei a pesquisa em 2012. Procurava pela chave da coordenação, além de orientações de como poderia colaborar na acolhida. Ela estava envolvida em assuntos administrativos do som, do microfone, enfim, todos os preparativos da acolhida. Como só iniciei meu trabalho na escola nesse dia, os preparativos e o planejamento desse momento ficaram a cargo de Zélia e

⁶⁶ Caderno de campo, 01/ 08/ 2013

Emília. Interessante é que as duas se tornaram muito próximas – geralmente, se reuniam e tomavam decisões acerca da escola.

Na quadra, onde ocorreria a acolhida, César, secretário da escola, estava tentando ligar o som, o microfone, mas os equipamentos não funcionavam. A demora se prolongou. Já eram 7h45min e os alunos começavam a ficar impacientes. A professora Linda, no intuito de ajudar, trouxe um Cd da Xuxa e auxiliava César. Trouxeram o som da professora Dira, que também não funcionou. Enquanto os funcionários da escola tentavam colocar os equipamentos para funcionar, os alunos brigavam entre si, riam, corriam, se locomoviam de uma ponta a outra da quadra. Não deixei de observar a forma como se comunicavam, sempre aos gritos uns com os outros, mas divertindo-se com a nossa atrapalhão para ligar o som.

Finalmente, o som funcionou. Houve, inicialmente, uma oração conduzida por Emília, coordenadora da escola, depois uma fala de boas-vindas de Zélia. Além de se apresentar como nova diretora, também apresentou novos integrantes da equipe pedagógica, como duas novas professoras substitutas e eu, agora não mais como a "moça da pesquisa", mas como coordenadora da escola. Alguns alunos, com quem já havia desenvolvido um bom relacionamento, demonstraram muita alegria em saber que, desde aquele momento, sempre estaria na escola. Cada pessoa apresentada fez uma pequena fala aos alunos. Alguns vieram me falar ao final da minha fala, me abraçavam e beijavam. Para fechar esse momento da quadra, que se resumiu na oração e apresentação dos novos membros da equipe, uma aluna do 5ª ano leu uma mensagem aos professores, falando da dedicação destes e do cuidado minucioso com cada detalhe da aprendizagem. Emília fechou a mensagem dizendo: *Ser professor é isto, não descuidar de nada, sei que estamos sempre muito cansados, e às vezes, não dá pra fazer tudo, mas todos os dias estamos aqui.* A mensagem era a seguinte:

Ser professor

Ser professor é professar a fé e a certeza de que tudo terá valido a pena se o aluno sentir-se feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou...

Ser professor é consumir horas e horas pensando em cada detalhe daquela aula que, mesmo ocorrendo todos os dias, a cada dia é única e original...

Ser professor é entrar cansado numa sala de aula e, diante da reação da turma, transformar o cansaço numa aventura maravilhosa de ensinar e aprender...

Ser professor é importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.

Ser professor é ter a capacidade de "sair de cena, sem sair do espetáculo".

Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...

Em seguida, Zélia pediu aos funcionários de serviço geral que pegassem as bolas e bambolês para realização de atividades com os alunos na quadra. Enquanto isso, o portão que dava acesso ao pátio central deveria ser fechado, e haveria uma acolhida específica aos

professores, com direito a um café da manhã. No momento em que iniciou esta acolhida específica, já eram 9h da manhã.

O momento dos professores foi iniciado com uma canção cantada pela Professora Coralina. Em seguida, Emília realizou uma dinâmica de acolhimento, a "Dinâmica das flores". Houve uma palavra de Zélia explicando as novas mudanças que aconteceriam na escola, em razão do novo momento político em que a Prefeitura se encontrava⁶⁷, bem como a nova fase na escola, com sua atuação como diretora. Dentre as mudanças da sua gestão escolar, foi mencionada a saída da professora de Atendimento Educacional Especializado. Houve certo alvoroço dos professores e a questão principal era: *Quem vai cuidar dos alunos com deficiência?*, palavras da professora Luana. Zélia também falou sobre a questão do dinheiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁶⁸, que a escola já não recebia há dois anos, em razão de improbidades na prestação de contas dos antigos diretores. Enfim, o momento se estendia, todos queriam opinar, dar boas-vindas à diretora, colocá-la a par da situação da escola. Eram muitas as colocações, de forma que o momento se estendeu muito, e os professores ainda nem haviam tomado o café.

Aos poucos, foram aparecendo alguns alunos nas grades do portão que dava acesso ao pátio central. Os funcionários de serviço geral deixaram os alunos bem livres na quadra, mas estes estavam cansados de ficar ali, sem fazer nada de efetivo no primeiro dia de aula. A situação era muito constrangedora, pois os alunos se mostravam muito ansiosos, querendo sair do gradeado. Alguns começaram a gritar o nome da diretora, meu nome e de Emília, pedindo para sair; outros gritavam perguntando por que não teve lanche para eles; outros perguntavam se não ia ter aula. Neste momento, disse a Zélia que deveríamos fazer

⁶⁷ Mudança de governo para nova gestão municipal.

⁶⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao/> Acesso em: 20/05/2015.

alguma coisa. Ela me respondeu muito rispidamente *O que eu posso fazer? Estamos concluindo aqui*. Fiquei muito constrangida. O momento final foi muito tumultuado. Os funcionários de serviço geral tentavam deter os alunos, mas estes já não se continham. Alguns pularam o portão, "invadindo" o momento dos professores. Outros gritavam palavras de baixo calão. Quando os professores se dirigiam para lancha, o momento teve que ser bem rápido, pois já não era possível conter os alunos, pegaram algo para comer e já direcionavam as suas salas.

Fiquei muito incomodada com toda a situação, apesar de o planejamento deste momento ter ficado a cargo de Zélia e Emília. Sentia-me constrangida com o atraso para início da acolhida, mas sobretudo com a divisão desta e a forma como foi executada. Entendo que hoje, na escola pública municipal de Fortaleza, o diretor não tem um momento em que possa reunir toda a sua equipe e que seja necessário criar instantes assim. A situação toda, entretanto, era bastante constrangedora. Estávamos todos ali conversando sobre a escola e nova gestão municipal, e os alunos, principal motivo de estarmos ali, encontravam-se fora desta discussão, encurralados das 7h às 10h15min da manhã, quando, no meio de uma verdadeira confusão, foram encaminhados as suas salas de aula, para saírem logo em seguida, pois a aula termina às 11h.

No fim do dia, voltando para casa, me veio à mente o momento inicial do meu dia na escola, quando um aluno me indagou sobre o que tinha de bom naquele dia. Era o primeiro dia de aula, e me pergunto: o que foi bom neste dia?

4.2 A elaboração dos discursos de justificação

Na primeira vez que adentrei a Escola Municipal Capistrano de Abreu, tive o verdadeiro choque que as expectativas *versus* realidade provocam. Como funcionária da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), muitas vezes, ouvi falar sobre a escola de modo muito positivo. Então eram comuns frases como: "Ali sim foi feito um trabalho de inclusão forte, Poxa, aquela escola nem parece da Prefeitura, é diferenciado o trabalho realizado lá". A passar pelo portão, entretanto, senti já no seu espaço físico uma decepção muito grande. No Caderno de Campo⁶⁹, expresso as minhas impressões iniciais:

A impressão que senti com o aspecto geral da escola era de um local sujo, paredes que não eram pintadas há muito tempo, chão com restos de comida da merenda escolar, papéis de bombom, folhas trazidas pelo vento, salas escuras, com única

⁶⁹ Caderno de campo, 29/08/2012

iluminação proveniente dos combogós; as cadeiras eram sujas e riscadas. O sentimento que me invadia era de abandono. Os espaços pedagógicos, como a sala de aula não eram acolhedores, era tudo muito sujo, sem organização. Porém, havia espaços bem piores como os banheiros, por exemplo. A escola tinha banheiros acessíveis, mas um servia de depósito para matérias de limpeza e outro estava trancado. Ao ver aquela escola ali no real, com os banheiros acessíveis fechados, e pensar sobre como o aluno cadeirante, cuja matrícula existia na escola, fazia para ir ao banheiro durante as quatro horas que ficava lá, me questionava sobre o fato de que era necessário mais do que banheiros adaptados na escola para haver inclusão.

A confusão do espaço físico se interligava com o momento conturbado administrativamente por que a escola passava. A escola sofria um processo de **Intervenção Escolar**⁷⁰, que equivale, no mecanismo administrativo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), a um processo de sindicância, ou seja, é um ato administrativo disciplinar, mediante o qual se deve apurar a responsabilidade do servidor por irregularidades praticadas no exercício de suas funções ou relacionadas com as atribuições do seu cargo. Acompanhei todo o decurso da intervenção durante o tempo da pesquisa, o que culminou com a exoneração do cargo do diretor da escola, até então apenas afastado de suas funções.

A intervenção escolar se manifestava de formas diversas. Primeiro, a intervenção de Solange, técnica do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional 6, atuando como diretora, interventora e apuradora dos fatos. O fato de estar na escola não apenas impunha a figura do Estado ali, por meio de sua representação via Distrito de Educação, mas sua entrada na escola produziu imediatamente o afastamento do então diretor, Valnei. Essa desarticulação ensejou uma série de inconvenientes. A intervenção se manifestava no

⁷⁰ O procedimento da sindicância na escola se dá da seguinte forma: o Distrito de Educação toma *ciência de irregularidade* praticada na escola, seja por de processo administrativo, seja por meio de denúncias repassadas pela Ouvidoria. Em seguida, diligência a confecção de uma *portaria instauradora* do processo de sindicância, que deve conter o objetivo da sindicância e a comissão de servidores que a realizará (no caso da escola, pode-se nomear por portaria os interventores, que apuraram o caso, e o diretor e vice-diretor interinos, ou os próprios interventores podem fazer a função de diretor e vice-diretor), e esta mesma portaria deve ser *publicada no Diário Oficial*, para só então se iniciarem os trabalhos de sindicância por meio da *Ata de Instalação* e afastamento dos servidores investigados por fato irregular, objeto da apuração. A comissão sindicante (interventores) deverá convocar os informantes necessários para instrução processual e apuração dos fatos irregulares, bem como anexar documentações necessárias ao processo, como, por exemplo, histórico funcional, certidão negativa de frequência, dentre outras. Ao final do tempo de apuração e *oitivas*, gera-se um *relatório final*, que deve ser encaminhado a mais duas instâncias superiores, no caso da escola, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Procuradoria Geral do Município (PGM), onde a Procuradoria de Processo Administrativo Disciplinar (PROPAD) decidirá por base no processo de sindicância a medida disciplinar que o servidor deve cumprir fruto de sua irregularidade, podendo chegar inclusive à exoneração de cargo. Vale ainda ressaltar que a Procuradoria de Processo Administrativo Disciplinar (PROPAD) é a iniciativa, por meio da Administração Pública, de estabelecer o cumprimento das regras internas para o bom cumprimento do funcionalismo público. A PROPAD se baseia no aperfeiçoamento do *poder disciplinar* com vistas a proteger a ordem social, a normalidade com base na legalidade do desempenho funcional da administração pública. (*Grifei*). Estas informações foram retiradas do Roteiro de sindicância da Procuradoria Geral do Município. Fonte: FORTALEZA. Procuradoria Geral do Município. Procuradoria de Processo Administrativo Disciplinar. *Roteiro de Sindicância*. Fortaleza: PGM/ PROPAD, 2012.

ambiente velado, de segredo, que girava sobre a escola. As conversas secretas, os cochichos. Retrato isso no Caderno de Campo de 20 de agosto de 2012:

Era como se eu fosse descobrir um segredo que não podia ser revelado, como se a escola tivesse se organizado do seu jeito para enfrentar o cotidiano e suas questões. A professora de AEE em nosso primeiro contato mais profundo, por motivo do preenchimento do roteiro 1, passou o tempo todo me indicando outras escolas que eu poderia realizar a pesquisa e que eram bem melhores, segundo sua opinião, uma vez que, meu interesse era o público de alunos com deficiência.

Durante os primeiros quatro meses de pesquisa, nenhum interlocutor prestou algum depoimento sobre o porquê de um processo de intervenção. Em pesquisa no Diário Oficial do Município (DOM), no entanto, descobri que a escola havia sido fundada em 2005 e que a primeira diretora lotada nesta devia explicações referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷¹ da escola, provavelmente por preços indevidos de mercadorias compradas. Quanto ao diretor, Valnei, constava no DOM sua exoneração, o que apontava um quadro de improbidades também em sua gestão escolar. Em conversas soltas com alguns professores, sempre ouvia sobre um quadro de "acordos" estabelecidos por Valnei na escola. Estes acordos envolviam tanto benfeitorias aos professores e funcionários como concessão em horários, faltas, e também diziam respeito aos aspectos administrativos e pedagógicos.

Como em todo o quadro de acordos havia os beneficiados, todavia, esses benefícios concedidos com bem público geravam alguns prejuízos ao andamento pedagógico. Percebi, logo no início da pesquisa, que a "desorganização" da Escola Municipal Capistrano de Abreu não se limitava aos seus aspectos físicos, mas estendia-se aos âmbitos educacionais, às relações de trabalho e à condução das atividades pedagógicas com os alunos.

Em momentos posteriores da pesquisa, compreendi que o afastamento do diretor Valnei estava ligado ao que denominei de **cultura dos acordos**, mas que poderia ser explicado também com o conceito de "mercadoria política", de Michel Misse (2011), que é a apropriação, por parte de funcionários do Estado, de bens públicos, transformados numa

⁷¹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 08/09/2015.

relação de poder em bens privados, portanto, mercadorias que serão trocadas, no caso particular da escola, por favores. De acordo com Misse (2011), essa mercadoria é política porque ela não se baseia em uma relação direta com o mercado, seu valor depende de uma avaliação de poder entre as partes, tendo seu preço fixado na reunião de uma dimensão política a uma dimensão econômica ou de economias da gestão.

Evidentemente, as esferas executivas do poder municipal, seja a Secretaria de Educação do Município ou mesmo o Distrito de Educação, compreendiam a dimensão da cultura dos acordos em qualquer instituição de ensino público municipal. A exoneração de Valnei, entretanto, leva a crer que, de alguma forma, suas mercadorias políticas foram expostas, deixando de ser encobertas pelos eufemismos sociais da escola.

Um exemplo dessa cultura de acordos, no que tange aos aspectos administrativos e pedagógicos, foi que, já nas primeiras visitas à escola, percebi que os alunos com deficiência tinham horários diferenciados de entrada e saída dos turnos escolares. Regra geral, entravam depois do recreio e ficavam até um pouco antes do término da aula, ou entravam no início da aula e saíam no recreio. Também havia alunos que, mesmo com o horário reduzido, só permitiam que frequentassem a escola dois ou três dias por semana. Esses mecanismos, mesmo que executados de forma bastante velada, pois, quando questionava, algum funcionário sempre me dizia que era algo contingente, que o aluno ia sair mais cedo, pois estava doente naquele dia, enfim, apareciam no corpo das práticas pedagógicas da escola e em seus âmbitos administrativos, também feitos um segredo, como mecanismos camuflados que agiam de acordo com uma norma prática de como vivenciar aquelas estruturas na escola.

A escola era suja, desorganizada em sua rotina pedagógica, em seus espaços físicos, salas de aula sem nenhum atrativo, sem adornos pedagógicos próprios desses ambientes, sem atividades dos alunos expressa em suas paredes, apesar de ser ampla e de ser um prédio escolar relativamente novo, entregue em 2005. Ao chegar pela manhã, um cheiro podre invadia todas as áreas da escola; depois me contaram que se tratava de penas de galinha queimadas pelas granjas e pequenos sítios que se localizavam perto da escola. Raramente víamos algum aluno fardado na escola, e os que vinham com a farda portavam apenas parte desta, ou a camisa ou *short*, e calçavam sempre chinelos. Os alunos, em sua maioria, iam a escola sem materiais escolares, nem mesmo um lápis (era comum na sala da coordenação se ver uma fila de alunos pedindo lápis todas as manhãs; alguns eram bem recorrentes).

Na escola, o quadro de "deveres escolares" era constantemente descumprido. Assim, a aula que deveria começar às 7 horas, geralmente, começava por volta das 7h 30min, o mesmo acontecendo no turno da tarde. O horário de início das atividades escolares era em

torno 13h 30min. Havia atrasos de professores e, quanto aos alunos, era comum serem vistos vagando pelo pátio central da escola ou em seus pátios adjacentes, seja conversando, brincando ou simplesmente sentados em seus bancos. Quando assumi a função de coordenadora na escola, esse início dos turnos escolares era dedicado basicamente a colocar professores e alunos para o ambiente da sala de aula, "segurar" turmas onde professores ainda não haviam chegado, para que os alunos não fossem embora da escola e seus pais não começassem uma confusão em virtude da sequência de atrasos, ou convencer alunos a entrarem em sala de aula, seja os tirando da quadra de esporte ou dos pátios da escola.

O momento das aulas, por sua vez, era reduzido, em média, para duas horas e meia de atividades escolares, pois em torno de 30 minutos acontecia o horário do recreio, e mais 30 minutos eram destinados ao lanche⁷², fora os atrasos para entrar em sala de aula. Geralmente a rotina das atividades escolares era a seguinte: no primeiro horário, se dizia a atividade e se fazia uma explanação sobre o conteúdo com o qual se trabalharia naquele dia, a professora escrevia a atividade no quadro e os alunos deveriam "tirar do quadro" (transcrever do quadro para o caderno). No segundo tempo da aula, após o lanche e o recreio, os alunos deveriam responder a atividade. Quanto mais elevada a série do Ensino Fundamental, mais a prática pedagógica de "tirar do quadro" era utilizada, isso porque no fim do ano o livro didático deveria ser devolvido sem rasuras para que outros estudantes pudessem fazer uso dele nos anos seguintes, mas também é uma prática comum os alunos não levarem os livros para aula – a maioria vai sem nenhum material escolar – apesar de recebê-lo no início do ano escolar. Também era um aparato pedagógico seguir "estritamente" o livro didático.

Essas observações iniciais da escola, seu espaço pouco atraente, seus alunos desinteressados com o que constituía um quadro de deveres escolares que abrangiam desde horários, fardamentos, interesses pelo estudo, seus professores desmotivados demonstravam o ambiente caótico que se estabelecia na Escola Municipal Capistrano de Abreu. Durante a pesquisa, de agosto de 2012 a dezembro de 2013, a escola teve três diretores. Após a gestão de Solange, que terminou com o fim das oitavas do processo de sindicância, a substituíram na função a diretora, Jane, e o vice-diretor, André. O momento não era propício para a segunda gestão, pois assumiram a escola em outubro de 2012, no final do mandato político da então prefeita de Fortaleza. Tendo esta perdido as eleições para o candidato da atual gestão, sabia-se que este quadro gestor não duraria muito tempo no poder, pois, uma vez que o novo prefeito

⁷² Na atual gestão, o horário do lanche e do recreio foi estipulado como sendo o mesmo. Assim, dedicam 30 min. para que os alunos possam lanchar e brincar.

assumisse suas funções, em janeiro de 2013, era possível a substituição de todos os cargos comissionados, como é o caso do cargo de diretor e vice-diretor escolar.

A direção de Jane e André se propunha estabelecer uma ordem mais rígida à escola. Cientes dos processos de sindicância, sabiam que deveriam intervir nos aspectos pedagógicos e administrativos. Os diretores queriam mudança. Particularmente a figura de André era muito importante nesse processo. Fazia um trabalho forte com os "alunos problemáticos", era muito próximo deles e também muito querido na escola. Propunha-se ficar à frente dos processos pedagógicos.

Jane, por sua vez, organizou todo o organograma de prestação de contas e demais aspectos administrativos da escola. O clima caótico, porém, persistia. O corpo docente e os funcionários tinham um vínculo muito forte com a antiga gestão, principalmente com a figura de Valnei e da coordenadora, Gabriele. A aceitação da nova gestão pelo corpo docente era restrita. Alguns professores sentiam segurança nas atitudes de Jane e André e seguiam fazendo seus trabalhos; outros, no entanto, eram resistentes. A questão era que a instabilidade do cargo, ante a mudança da gestão municipal, produzia no corpo docente e nos funcionários um conhecimento de que o grupo gestor estava de "passagem" pela escola, por isso, teriam que agir com maior flexibilidade, como também eles agiam.

Já no início do mandato do Prefeito, o então secretário de Educação municipal, anunciou que, pela primeira vez na história do Município⁷³, faria um processo de "Seleção Pública", em vez da indicação política, por meio de um edital, visando ao preenchimento de vagas para o cargo de Diretor e Vice-Diretor escolar. A abertura da seleção, via edital, das fases da seleção e das provas até a classificação dos candidatos, durou algum tempo, de modo que Jane e André continuaram trabalhando na escola em seus cargos até junho, apesar de que oficialmente já não estavam mais enquadrados funcionalmente como Diretor e Vice-Diretor, cumprindo apenas as funções, mas as respectivas exonerações já haviam sido publicadas em Diário Oficial desde maio de 2013.

A diretora Zélia iniciou a gestão em julho de 2013, ainda sem ato de nomeação para o cargo, mas já classificada pela seleção pública. A mudança de todo o quadro de diretores e processo de seleção para o cargo gerou nos candidatos, como Zélia, a sensação de que se tratava de um processo mais democrático e que a Prefeitura Municipal passaria por

⁷³ Vale ressaltar, no entanto, que, em 1995, houve "Concurso Público" para o cargo de diretor na Prefeitura Municipal de Fortaleza, na gestão do Secretário Asthon Guilherme da Silva. Fonte: Secretaria Municipal de Fortaleza.

muitas mudanças educacionais, e esses diretores deveriam estar à altura de suas atribuições. Com esse espírito, Zélia se dispôs a dirigir a Escola Municipal Capistrano de Abreu.

Também, nesse momento, entro na escola não mais como a "moça da pesquisa", mas como funcionária da escola no cargo de coordenadora escolar. O quadro gestor, nesse momento, ficaria composto por Zélia (diretora), Emília (coordenadora) e eu. Como ainda estava afastada para estudos no mês de julho, não fui à escola para cumprir a carga-horária de trabalho, mas me encontrei algumas vezes nesse mês com Zélia e Emília.

Meu primeiro contato com Zélia ocorreu no dia 05 de julho de 2013, quando fui à escola para informar sobre minha lotação e algumas questões, como afastamento e férias. Coloquei-me à disposição para que me chamasse, caso necessário, mesmo com o afastamento, de forma que pudéssemos combinar algumas questões antes mesmo das aulas começarem. O contato inicial foi bastante amistoso. Gostei do seu jeito, conversamos sobre Educação e minha vontade de me fazer útil no seio da escola.

No dia 16 de julho, Zélia me ligou para que fosse à escola, de forma que pudéssemos acordar algumas questões pedagógicas antes do início das aulas. Ao chegar à escola, Zélia participava da limpeza da biblioteca, junto aos funcionários de serviços gerais. A escola já estava com aspecto mais limpo, organizado. Percorremos alguns espaços à procura de Emília, e o ar geral era de ordem e limpeza. Fomos à sala da coordenação, que já estava limpa e organizada. Fomos à sala dos professores, onde professoras substitutas, juntamente com Emília, organizavam os murais e produziam adornos pedagógicos para os espaços.

Em seguida, nos dirigimos à Secretaria para conversamos como dividiríamos as atividades escolares. Zélia e Emília me informaram que a parte pedagógica da escola ficaria a cargo de Emília, o lado mais administrativo a cargo de Zélia, e eu cuidaria, de acordo com suas palavras, dos *pequenos problemas* do dia a dia escolar, especialmente, naquele momento com a saída da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A preocupação central era "quem cuidaria" dos alunos com deficiência.

Emília, imediatamente, citou o caso do aluno George, que tinha deficiência intelectual oriundo da Síndrome de Down, e que se recusava ficar na sala de aula. Emília me indagou: *A coordenação deve ficar com o aluno? Porque ele não fica na sala.* Era comum essa identificação da minha figura como uma "cuidadora" para os alunos com deficiência, uma vez que realizava uma pesquisa sobre Inclusão Escolar. Isso demonstrava também suas perspectivas pedagógicas ante o processo de inclusão escolar. Nesse momento, me posicionei, tentando explicar que estava lotada como coordenadora, um cargo com funções específicas de cuidar dos processos de aprendizagem, dentre eles os que envolviam os alunos com

deficiência, mas não podíamos dizer que estávamos incluindo alunos, se eu passasse a tarde toda com ele, de forma apenas a acompanhá-lo para que ficasse na escola durante o horário da aula. Disponibilizei-me a fazer um quadro de atendimento para dar um suporte alguns dias da semana com alguns alunos que necessitassem de algo específico, já que os atendimentos parariam com a saída de Flávia e também eu não poderia preencher essa função.

Nesta conversa, percebi que, apesar da melhora no ambiente físico, principalmente no aspecto da limpeza dos espaços, persistiam as incompreensões sobre os aspectos pedagógicos acerca da "inclusão" das diversidades na escola. Esta ainda era um aparelho homogeneizador, que seguia padrões de normatização. Os aspectos pedagógicos também não atentavam para as particularidades das pessoas ante o processo de aprendizagem, nem mesmo as particularidades do desenvolvimento e sua interligação com a aquisição do conhecimento. No decorrer do trabalho com a nova equipe gestora da escola, a questão do aluno com deficiência, entendido como "um problema de quem não está na sala de aula", repercutia em outros alunos, que não tinham deficiência e que constantemente se amontoavam na sala da Coordenação. Estes também eram compreendidos como um problema para outras esferas disciplinares, que não a sala de aula, indignos ou inadequados ao contexto da aprendizagem.

Essa contextualização do meu tempo na escola, desde o início da pesquisa, bem como essa apresentação geral da Escola Municipal Capistrano de Abreu, no que se refere às relações constituídas no espaço da escola e em seus processos pedagógicos e administrativos servem de pano de fundo para apreender a vivência do "primeiro dia de aula".

A primeira questão é o que a escola denominava de "primeiro dia de aula". Desde o ano de 2007, as escolas públicas municipais de Fortaleza sofriam alguns danos acerca da finalização dos anos letivos, isso porque, desde esse ano, se iniciou um processo de greve de professores, recorrentes nos anos sucessivos até 2012, de forma que o ano letivo geralmente era encerrado no mês de fevereiro e as aulas do novo ano letivo iniciadas em torno de 20 a 24 de março, visando, com isso, a cumprir a obrigatoriedade imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) das 800 horas-aulas. O ano de 2012 teve o agravante da extensão de dias de greve, ocasionando o início do ano letivo para 02 de maio, o que ensejava um atraso grande no início das atividades letivas do ano de 2013.

No ano de 2013, entretanto, na nova gestão municipal, tendo em vista também os prejuízos que um calendário desregulado proporcionaria em relação às demais instituições de ensino públicas do Estado, como também as escolas particulares, os dirigentes municipais, principalmente o secretário de Educação e o prefeito, propuseram ao Ministério Público um

Pacto de responsabilidade social e pedagógica pelos estudantes da rede pública de Fortaleza.

De acordo com o *Pacto de Responsabilidade Social e Pedagógica*, o ano letivo de 2012 se encerraria em fevereiro e as aulas do ano letivo de 2013 deveriam iniciar em 18 de março de 2013. Para cumprir a carga de 800 horas-aulas dos dois anos letivos (2012, 2013), alguns dias dedicados aos feriados municipais, dias de recesso escolar no mês de julho e alguns sábados letivos, deveria haver aula normalmente, podendo tanto professores substitutos quanto professores efetivos da rede⁷⁴ ministrarem aulas nestes dias, aderindo a uma carga de horas extras que seriam devidamente remuneradas, gerando acréscimos em seus salários. Dessa forma, garantir-se-ia a oferta de 800 horas-aulas no decurso do ano letivo de 2013 e mais 80 horas-aulas (10% da carga-horária anual) necessárias ao cumprimento das 800 horas mínimas do ano letivo de 2012.

Sendo assim, as aulas do segundo semestre com os alunos da Escola Municipal Capistrano de Abreu iniciaram-se em 29 de julho de 2013. Nesse dia, sim, foi oficialmente o primeiro dia de aula, quando todos os alunos já estavam na escola cumprindo as atividades pedagógicas. Apenas alguns professores efetivos, entretanto, estavam na escola (somente os que aderiram ao quadro de hora extras) além de todo o quadro docente substituto, uma vez que julho, oficialmente, é o mês de férias dos professores municipais efetivos.

Como ainda estava cumprindo meu afastamento, no dia 29 de julho, fui à escola pela manhã apenas para receber os alunos, conforme combinei com Zélia nos dias em que nos encontramos neste mês. Interessante é notar que, nesse dia, que era oficialmente o primeiro de aula, não houve preparação ou acolhida. Apenas reuniram todos os alunos no pátio central da escola para informá-los de que a escola estava sob nova direção. Zélia se apresentou e a mim também. Nesse momento, uma mãe sugeriu que déssemos as mãos e fizéssemos a oração do "Pai Nosso". Em seguida, todos os alunos foram dirigidos às salas e as aulas transcorreram normalmente nos dias de segunda, terça e quarta-feira (29, 30 e 31 de julho), quando finalmente chegou o dia 01 de agosto, o "primeiro dia de aula" para os professores efetivos do Município.

⁷⁴ A Rede de Ensino Municipal de Fortaleza conta com três formas de contrato e prestação de serviços na execução das atividades pedagógicas das escolas. Existem funcionários contratados via licitação de empresas para serviços terceirizados. Normalmente desempenham funções de porteiro, serviços gerais ou assistência administrativa. Quanto ao corpo docente, em razão do quadro de carência de profissionais da Educação, bem como de questões peculiares da rede de ensino municipal no que refere a carências por licença-prêmio, ou licenças médicas ou disposições a outros órgãos, a Prefeitura tem tantos professores substitutos, que se submetem a concursos com tempo de duração de serviços estipulado, como também professores efetivos que passaram por concursos para preenchimento de vagas efetivas, se tornando funcionários públicos do Município.

Este também era o meu primeiro dia de trabalho na escola, em que iniciava uma nova etapa na pesquisa, então como funcionária. Como estive na escola no dia 29 de julho, me questionava como os alunos compreendiam aquele dia diferente de atividades escolares, em pleno final da semana. Questionava-me se se perguntavam por que foram encaminhados à quadra, por que nesse dia era necessário ligar o som, por que os bambolês, bolas, as cadeiras especiais para os professores, o porquê das falas de boas-vindas, da acolhida e finalmente da separação dos grupos de alunos e professores.

Como já tinha desenvolvido uma vivência mais próxima com a escola, e principalmente com seus alunos, tanto daqueles com deficiência, objeto inicial da minha pesquisa, como os alunos problemáticos, principalmente meu bom relacionamento com Isaque e Joaquim, me davam alguns indícios para responder todos estes porquês. A proximidade com estes alunos me ajudava a constituir indícios para captar contradições e posicionamentos.

A primeira questão é: qual o valor e qual o local do aluno no contexto da Educação pública municipal? No documento redigido pela Secretaria Municipal de Educação acerca do *Pacto de responsabilidade social e pedagógica pelos estudantes da rede pública de Fortaleza*, o órgão se posiciona "**profundamente sensibilizado com os imensos prejuízos sociais e pedagógicos** que o atraso na finalização do ano letivo e a conseqüente desorganização do calendário escolar **têm imposto aos alunos da rede municipal e suas famílias.**" (Grifei). Questiono-me, entretanto, como em uma carga horária corrida está se dando ênfase à acomodação das necessidades dos alunos? Como ficava o aluno com dias ininterruptos de aula, tendo que estar na escola alguns dias dos meses de julho, janeiro, sábados e feriados, quando o próprio documento do "Pacto" ressalta como um de seus argumentos a particularidade dos alunos da rede municipal de Fortaleza, que têm que ajudar monetariamente suas famílias nos meses de alta estação devido o potencial turístico da capital do Ceará? Efetivamente, podíamos falar em verdadeiros dias letivos? As escolas poderiam controlar a frequência escolar nestes dias atípicos para o quadro do ano letivo? Pedagogicamente, o que era proposto nestes dias extras de aula, havia uma ligação com o conteúdo ministrado pela professora efetiva da turma e a professora que cumpriria esse dia letivo? Se tinha, em que momento ambas sentariam para traçar tal planejamento? E o aluno, como compreenderia essa jornada escolar extra?

Como acompanhei, dentro da escola, todo esse processo de reposição de aulas para o comprimento do ano letivo que o "Pacto" estabelecia, constatei que, antes de um interesse no bem-estar educacional dos alunos da rede pública, bem como a **responsabilidade**

social e pedagógica com esse público, que o "Pacto" apregoava, ele resolveu muito mais uma questão política municipal, principalmente no que se referia aos acordos de transferência de alunos para as instituições públicas estaduais, podendo-se, com isso, manter a oferta de matrícula da rede, a garantia do "acesso democrático", centrada principalmente nas séries do Ensino Fundamental.

A estratégia política também envolvia distanciamento e contraposição aos posicionamentos da antiga gestão municipal, bem como estabelecia suas parcerias políticas ante o interesse da atual gestão de dar o mesmo ar administrativo do Governo do Estado, no que se refere principalmente à Educação.

Essas estratégias políticas enfatizam as "relações de poder" de forma a perpetuar-se na escola como um mecanismo de propagação da violência. Algebaile (2004, p. 107) alerta para a razão de que, na contramão do alargamento, na esfera pública, das noções de direito à Educação, o "Estado parecia se apropriar da face precária da escola assim produzida para se isentar de produzi-la de modo diverso". De acordo com suas palavras (2004, p.107),

Enquanto a escola simples, comunitariamente produzida, tinha na sua simplicidade a afirmação de uma transitoriedade, o Estado brasileiro se encarregava de produzir uma escola precária que permaneceria como prática de contenção da expansão do direito à educação e da própria esfera pública. Não eram forças estranhas ao Estado que faziam isso, eram forças que o compunham.

Assim como as estratégias regidas pelo "Pacto" que agem como "soluções de emergência" (ALGEBAILLE, 2004), o importante na condução das políticas educacionais no Município era adequar rapidamente à rede as demanda que gerariam receita ou produziram "quadros exitosos" dentro do jogo dessas relações de poder. Essas estratégias não eram uma ação estanque no âmbito do Estado, mas se propagavam à escola como instituição do Estado, regida, portanto, por suas estruturas.

Quando enfatizo que o "Pacto" resolveu mais uma questão política municipal do que propriamente o problema do atraso do calendário, não quero com isso desqualificar o fato de que esse ato de regularização dos anos letivos tem um caráter positivo para o processo educacional, no sentido da regularização dos dias letivos para o ano de 2014. Pretendo com isso mostrar como esse posicionamento do Governo Municipal, que enfatizou muito mais uma atitude política do que propriamente o bem-estar educacional dos alunos, estabelece, de forma eufemística, uma série de artimanhas da manifestação do poder que abre requisitos a toda uma série de práticas escolares, que são, sobretudo, legitimadas por esse mesmo poder.

A questão é que, quando o poder municipal, ou o órgão institucional que gere a educação no Município sinaliza, ante a sociabilidade pública, eufemisticamente, no jogo

social, que o aluno ocupa um local central na estrutura de valor da Educação ao ponto de se estabelecerem pactos, diretrizes e políticas em prol dele, mas que efetivamente em seus aparelhos práticos, nas instituições que lidam diretamente com tais alunos, como é o caso da escola, essas ações não condizem, não comungam, nem falam da realidade vivida nesta frente ao atendimento desses alunos; é que se legitima por via das esferas do poder a propagação desse "desvalor", desse não lugar do aluno no contexto da Educação pública municipal.

Por que para Zélia, Emília e a escola como um todo o primeiro dia de aula acontecia no dia 1 de agosto e não em 29 de julho? O motivo da escola existir são os alunos, se os alunos estavam na escola já desde o dia 29 de julho, por que o dia 01 de agosto era celebrado como primeiro dia de aula? A lógica prática que regia a escola neste momento era a mesma lógica da estratégia política seguida pelo Governo Municipal.

A Escola Municipal Capistrano de Abreu, no contexto apresentado desde o início da minha pesquisa no ano 2012 até 2013, falava desse aspecto político que rege as estruturas da escola pública municipal no que concerne à divisão dos distintos grupos vigentes na escola e suas relações de poder.

Nesse sentido, é importante identificar e constituir como se estabelece o jogo das "relações de poder". De acordo com Foucault (2010, p. 179), "[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso". O exercício do poder está diretamente ligado a uma economia dos discursos de verdade.

Assim, o "Pacto" é possível de ser exercido e executado em decorrência da vinculação do "discurso de verdade" que enaltecia os "imensos prejuízos sociais e pedagógicos que o atraso na finalização do ano letivo e a conseqüente desorganização do calendário escolar" causavam aos alunos e seus familiares. A execução desse "Pacto", entretanto, visava a mais do que os benefícios educacionais da organização do calendário letivo. O "Pacto" estava emaranhado no jogo das relações de poder, que perpassam o corpo social e por ele se propagavam. O "Pacto" esmiuçava a disposição do poder em sua trama ínfima, lá onde os mecanismos de encobrimento, de elaboração de "adornos" do discurso da verdade já não podiam se estabelecer, engendrando-se e estendendo-se na rede institucional e chegando à escola no primeiro dia de aula na forma do "não lugar" do aluno nessa manifestação de acolhimento.

Da mesma forma como o "Pacto" enaltecia o bem educacional do aluno em detrimento dos verdadeiros acordos políticos a que ele visava, a escola enaltecia a "acolhida",

ao primeiro dia de aula, dos parceiros legítimos no jogo das relações de poder. A escola também mobilizava o "discurso de verdade" por meio do argumento pedagógico de ser necessário acolher alunos e professores no primeiro dia de aula, porém, como age de forma menos pública, comparada ao "Pacto", o faz no dia 01 de agosto, sem necessidade de explicar por que não o fez no dia 29 de julho, todavia, os mecanismos são os mesmos, pois tratam dessas "relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social". (FOUCAULT, 2010, p. 179).

Administração pública municipal, não é possível falar efetivamente de uma hierarquia de poder, como uma "cadeia de obediência". Poderíamos falar de "relações de poder" ou "relações de forças", no sentido expresso por Foucault (2010, p. 175). Há, tanto na escola como em outras esferas do poder público municipal, uma hierarquia vigente, sendo o cargo máximo personificado pela figura do prefeito e a este segue uma série de demais cargos com suas devidas importâncias. Evidentemente, na escola, o cargo maior está na figura do diretor, porém, efetivamente, não se pode dizer que está acima numa esfera hierárquica de dominação tradicional (de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro). Há nuances nestes posicionamentos, que, dependendo dos acordos e da condução destes, uma esfera cede a outra, pois, no que se refere à escola, independentemente do cargo, no fundo todos são funcionários públicos, com seus direitos e deveres.

O Núcleo Gestor, centralizado na figura de Zélia, apesar de ser uma esfera máxima do poder dentro da escola, é também um grupo refém do posicionamento dos professores efetivos, que, igualmente, têm o mesmo quadro de direitos e deveres de Zélia, independentemente do cargo comissionado desta, ou seja, ao mesmo tempo em que Zélia como diretora pode decidir sobre esferas da vida escolar deste professor, pode repreendê-los, exigir horários e posturas, dentre outras coisas, ela também entende o movimento velado que a falta de apoio desse grupo pode produzir, pois sem professores não é possível fazer uma escola, por isso, uma necessidade mais do que especial de agradar a eles.

Se já havia professores na escola, porém, por que 29 de julho não foi o primeiro dia de aula, efetivamente? Porque o maior quadro de professores que ocupava a escola até esse momento era dos professores substitutos ou "professores P2", como eram denominados na estrutura de poder do Município. Os professores P2, conforme a nomenclatura, são como docentes de segunda ordem, que substituem os professores P1 (professores efetivos). Na ordem das estruturas de poder municipal, o professor P2, apesar de prestar concurso para o cargo, seu vínculo empregatício é temporário, exercido por via de Contrato Administrativo, com duração mínima de um ano e máxima de dois. Dessa forma, são comuns as práticas de

remanejamento de professores P2, caso haja algum desacordo em relação às ordens da direção da escola. Quando, porém, o assunto envolve um professor efetivo ou P1, as coisas não se processam tão simplesmente assim. Perante uma questão de desacordo com a direção, esse grupo, ante o Estatuto do Servidor Público Municipal, tem direito de escolher seu local de lotação, assim haja vagas para tal, e lá permanecer caso seja de seu interesse.

Dito tudo isso, volto ao que a escola denominou de "primeiro dia de aula", já lá no primeiro momento de apresentação do trabalho de Zélia, pois iniciava sua gestão na escola nesse momento. Já estavam incorporadas todas as "relações de poder" que deveria ser exercido para fazer novamente daquela escola uma escola exitosa. Assim, um "escola exitosa" como também "uma política educacional exitosa" ou "um pacto educacional exitoso" não necessita como objeto principal o aluno ante o processo de Educação. Ela precisa, sobretudo, produzir bons números, bons argumentos públicos, antes de bons resultados educacionais.

De acordo com Algebaile (2004, p. 16), na escola pública "à brasileira" as funções educativas ocupam local secundário. Desde os anos de 1990, as políticas públicas educacionais brasileiras deram ênfase à eficiência do ensino e à produtividade da escola. Ao enfocar esses mecanismos de ação, deixou-se de se problematizar o que efetivamente produzia uma "escola que não ensina" ante o agravamento das desigualdades sociais. Nas palavras de Algebaile (2004, p. 57), para o Governo, "A eficiência do ensino dependia da modernização da administração pública, da escola e do professor. 'E ponto!'".

A ênfase na delimitação de campos de ação demonstra, assim como no "Pacto" estabelecido pela educação municipal, "[...] a expressão complexa da dissimulação de escolhas relativas tanto aos campos verdadeiramente privilegiados para a ação quanto a campos de esquecimento". (ALGEBAILLE, p. 37). A ação de delimitação, a ênfase em aspectos diversos, e não no problema educacional em si, é que se exprime como questão aqui. A ação que delimita os objetivos de uma política, a ação que delimita a atuação em um escola, a quem se deve o "acolhimento" no primeiro dia de aula, são todas a propagação de um mesmo ato e apontam para não efetivação de representatividade política de todo um quadro social.

A ação de delimitação é exercida e propagada pelo Estado, no sentido de que a legítima, como também, nas práticas sociais, constitui o que pode ser nomeado legítimo e ilegítimo. O que fica para os alunos é a falta de legitimação política e também social, é como que uma "desrealização" (BUTLER, 2003, p. 238) que constitui os não sujeitos. O momento da quadra fala dessa "desrealização". Onde está o aluno no processo de acolhimento do ano letivo?

Zélia precisava estabelecer as parcerias "legítimas". A organização da escola em seu aspecto físico geral não ensejava mudança de foco das práticas pedagógicas. O que está por trás da incorporação das "relações de poder", o que está por trás da ênfase no acolhimento do professor efetivo, e não do aluno, é a legitimação do Estado a uma prática escolar que delega um local secundário às funções educativas. A negociação destas relações de poder, entretanto, não passavam despercebidas pelos alunos. Este é o ponto onde minha análise sobre o direito e o valor da Educação se centra: a falta de sujeição dos alunos ante a ordem a eles imposta. Com o avançar da hora no "primeiro dia escolar" e a permanência na quadra sem nada de efetivo para fazer, os alunos vão ao portão do pátio, balançam o portão, gritam exigindo sair, questionando o lanche e perguntando pela aula, até que alguns pulam o portão do pátio central e "invadem" o momento dos professores, exigindo, sobretudo, que aquilo acabe e se comece a aula.

Desde que comecei a frequentar a escola, observava uma prática comum nos alunos. Via, sempre, antes de iniciar as aulas ou na volta destas do intervalo do recreio, os alunos constantemente se dirigirem à sala dos professores para perguntar: *Não vai começar a aula não? Tia você não vai para sala agora? Tia vamos para sala começar a aula!* Via também pais irem deixar seus filhos e todos faziam a mesma pergunta antes de sair: *Hoje vai ser normal?* (quando perguntavam isso, queriam saber se aula ia acabar no horário regular, ou se teriam de pegar seus filhos antes. Como a pergunta era tão repetida e comum, é possível compreender que era comum também o turno escolar acabar antes do horário estabelecido).

Pais e alunos exigiam o direito à educação. Constantemente, via mães brigarem na secretaria pela matrícula dos seus filhos, ou quando tinham alguns problemas como falta destes e eram ameaçadas do desligamento do aluno com a escola, via as discussões e a necessidade de manter seus filhos matriculados. Via também alunos, constantemente, digo, diariamente, requerendo o momento da aula, a presença da professora efetiva e por vezes até o cumprimento dos horários.

Em contrapartida, mesmo requerendo o direito de ter educação, de estar matriculado, de haver aula, uma vez no ambiente escolar parecia que existia, por parte dos alunos, um "desvalor" em relação ao que a escola oferecia como educação na forma de escolarização. Assim era comum ver alunos chegarem à escola com cerca de uma hora de atraso, alunos vagando pelo pátio e se recusando assistir aula, ou vê-los entrando na sala e saindo em seguida para não assistir à aula. Eram comuns práticas de não levar material escolar, mesmo esse sendo fornecido no início do ano. Muitos alunos iam à aula sem portar nem mesmo um lápis. Relato isso em meu Caderno de Campo (16.08.2013):

A campanhinha da escola tocava e os alunos não iam para sala, havia uma resistência no ato de ir assistir aula. Emília me disse certa vez: *Eles querem estar na escola, mas não querem estudar*. Percebi que alguns alunos se demoravam em ir a aula porque os professores também demoravam a ir à sala. É muito difícil, como coordenadora, pedir a um aluno para entrar na sala e ele dizer que não vai porque a professora não estava lá. Estamos fazendo um esforço imenso para estabelecer a rotina e o horário escolar, mas está muito complicado, há resistências que precisam serem vencidas a nível de professores, de alunos e de funcionários.

A primeira hipótese que levantei em razão destes dados diziam respeito à questão do "capital cultural" e da "teoria reprodução social", de Bourdieu, especificamente na análise da escola empreendida no livro *A reprodução* (2010) e também nas questões referentes ao senso prático (2009). Via também uma responsabilização da escola ante o desinteresse pelo momento de aprendizagem. Por vezes, cheguei muito perto das análises acerca do fracasso escolar em várias perspectivas (AZANHA, 1985; FRIGOTTO, 1984; GOLDENSTEIN, 1986; GOUVEIA, 1971, 1976, 1985; KANDEL, 1957; KESSEL, 1954; LEMOS, 1985; MOREIRA, 1954; PATTO, 1984, 1993, 2007; PINHEIRO, 1971; RAMOS, 1939; RIBEIRO, 1984). A aproximação destas perspectivas me fez, por vezes, identificar "culpados", mas a conta não fechava.

A realidade francesa, exposta por Bourdieu, me interessava especificamente, porque identificava o fato de que, na escola pública municipal de Fortaleza, especificamente na Escola Municipal Capistrano de Abreu, o "sistema de ensino" institucionalizado produzia e reproduzia um arbitrário cultural, mas, sobretudo, garantia a reprodução social de toda uma classe social, que não teria acesso a uma cultura letrada e sairia da escola sem os conhecimentos básicos de leitura e escrita, produzindo com isso uma classe "desqualificada educacionalmente" que não comungava com o capital cultural instituído pela escola e socialmente; efetivamente, quando Isaque chega ao 5º. ano do Ensino Fundamental e não sabe ler e escrever, e já nesse momento identifica *isso aqui não é pra mim*. O processo de reprodução cultural estabelecido entre as classes sociais se mostrou exitoso, garantindo com isso uma reprodução social, mas, o *isso aqui não é pra mim* não encerra a análise aí, fala de problemas mais profundos, de especificidades daquele espaço.

Por outro lado, quando me aproximava das análises acerca das concepções de "Fracasso Escolar", deparava diversas perspectivas que ou inculpavam o aluno e a "desestrutura" familiar, ou inculpavam o professor, ou a lógica excludente da Educação escolar, ou as relações de poder e as questões políticas perante uma cultura escolar (ver PATTO, 1993). Quando analisava sobre o prisma do fracasso, me identificava bem mais com

a lógica excludente da educação escolar, o que também era próximo à teoria bourdieuana, como também as questões políticas ante a cultura escolar.

Acontece que a convivência com os alunos me fazia insistir na insuficiência destas análises em relação ao que acontecia como realidade social na Escola Municipal Capistrano de Abreu. Confesso, que, por vezes, antes desse convívio mais intenso, pensava sim em "desestrutura social e familiar", comungava até certo sentido com o que Lorena Freitas (2009) desenvolveu em sua dissertação sobre a má-fé institucional, onde resgata a importância primordial da origem social na produção do fracasso escolar, desde a perspectiva das condições objetivas de pressões materiais dessa classe social que não geravam disposições para o mundo escolar, tais como disciplina e concentração. De acordo Freitas (2009, p. 55) é um "habitus precário", que não produzia as disposições necessárias para o sucesso no panorama das exigências escolares.

No princípio, me aproximava muito dessas análises, pois insistia na questão da "desestrutura familiar". Havia problemas demais: alunos que só falavam aos gritos, respondiam a qualquer pessoa, se preciso eram capazes de chegar à agressão física, dependendo do nível de contrariedade a que eram submetidos, andavam, em sua maioria, sujos, sem farda, sem material escolar. Sempre que indagados sobre questões pessoais, ouvi histórias de vida das mais difíceis de se acreditar – para mim era muita desestrutura!

As teorias do fracasso escolar, no entanto, também apontavam para estas questões no sentido de denunciá-las como uma visão preconceituosa, fundada no desconhecimento das formas de vida de toda uma classe social. Patto (1993, p. 198) denominou esse fenômeno de "mito da desestruturação familiar". Também no que se referia à questão proposta por Freitas (2009, p. 55) em relação a um "habitus precário", a proximidade com o proposto por Bourdieu me fazia questionar alguns pontos que produziam essa insuficiência de análise. Por exemplo, a questão da autoridade pedagógica, proposta por Bourdieu (1983, p. 82), tendo a ação pedagógica como uma condição social do exercício da autoridade pedagógica. Na escola, todavia, nem se efetivava a ação pedagógica, pois não se estabelecia a autoridade pedagógica, em nenhum nível, o que me fazia questionar o "habitus precário", analisava de que perspectiva poderia intitulá-lo "precário", pois a não incorporação da autoridade pedagógica também era um indício da falta de sujeição, de um reconhecimento das estruturas ao ponto de subvertê-las. Outra questão referente ao "habitus precário" era a forma como valorizavam o que eram, como viviam, famílias nem alunos dependiam da legitimação das pessoas da escola, nem mesmo serem reconhecidos como "legítimos" por eles, era como se constituíssem a própria legitimação.

Os dados me intrigavam e me faziam perceber que o que a escola e os alunos me apresentavam era um problema mais profundo, que não se reduzia apenas à reprodução cultural/social, mas falava sobre **fissuras** nesse discurso de inculcação da normatização. Os dados me diziam sobre como esses indivíduos imbricados nesse processo compreendiam essa ordem, entendiam as violências a eles exercidas sob diversas formas, desde simbólicas, até violências físicas e abertas. Estes sujeitos não aceitavam essa ordem, a ela se rebelavam, eram subversivos. Denunciavam-na na perspectiva do que Foucault (2005, p. 12) denominou de um **saber da pessoas**, que operava na forma de uma **genealogia dos saberes**, que desvendava a ordem lá onde não se pode mais operar mecanismos de encobrimento da ordem social. Com isso, deixavam claros os limites da representatividade política, onde a escola se manifestava como mais um ponto em uma série de falta de direitos, ou do exercício destes por pura legitimação do Estado.

A "portaria" me apresentou essas fissuras. Uma das primeiras atribuições que recebi de Zélia, quando assumi a coordenação da escola e a tarefa de cuidar dos "problemas diários", foi o de chegar bastante cedo para receber pais e alunos com o intuito de "intimá-los" a cumprirem o horário da escola. Zélia me disse: *Quero que esse entre e sai da escola no inicio dos turnos escolares acabem. Sei que com os professores vai ser mais difícil, mas se eles perceberem que todos os dias os alunos estão aqui no horário, devem acabar se tocando para cumprirem a regra também.*

Minha função na portaria era advertir os pais para que chegassem depois das 7h ou das 13h, lembrando-os de que os horários das aulas deveriam ser cumpridos e requisitando que assinassem um caderno que ficava comigo, pois, na terceira assinatura de atraso, a orientação era voltar o aluno para casa. Esse mecanismo era mais uma forma de intimidação, uma vez que não tínhamos o poder nem o direito de retornar alunos para casa. Pelo contrário, a ordem da nova Gestão Municipal era, diferentemente do acontecia na antiga gestão, permanecer com o aluno na escola mesmo com a falta da professora. O interessante nessa posição da Secretaria de Educação, sobre a permanência do aluno na escola, era que esta não ensejava condições para que ele permanecesse na escola, pois não encaminhavam professores substitutos. Sempre que sucedia a falta de um professor, e vale dizer que isso acontecia diariamente, estes alunos ficavam a maioria das vezes aos cuidados de uma pessoa de serviços gerais, ou com algum professor substituto que estivesse em seu horário de planejamento, quando podíamos a cargo da diretora ou de uma das coordenadoras, de forma a passar pelo horário de quatro horas na escola, sem nenhuma carga horária pedagógica efetiva, pois não havia planejamento de aula; tratava-se de uma operação "tapa-buracos".

Senti-me em uma posição muito complicada em "exigir" dos pais e dos alunos pontualidade e ao mesmo tempo lidar com fato de que viam seus filhos se dirigem à sala e, muitas vezes, mesmo com início da aula, não ter ninguém para recebê-los. Fiz o que Zélia me pediu: recolhia as assinaturas, mas falava com eles com grande delicadeza, querendo saber o que aconteceu, por que se atrasavam e falava com cuidado, que, a partir daquele momento fariam um esforço de começar as aulas no horário. Também acolhia suas queixas, no Caderno de Campo de 06 de agosto de 2013 relato o seguinte:

O mais interessante desse momento da portaria é constatar algumas observações feitas pelos pais quanto a forma como a escola regia suas questões administrativas e pedagógicas. Um pai quando abordado por mim sobre o atraso do filho me disse: *Agora vai ser assim? Que coisa boa viu, pois antes os professores só chegavam aqui às 8:00 horas, eu chegava cedo, mas ficava esperando até oito horas, me atrasava no trabalho, enfim, era chato. Agora a escola vai se ajustar? Que bom, até que enfim! Eu mesmo já fiz várias reclamações ao antigo diretor. Pensei até em pedir ajuda de um pessoal aí.* Outro pai, certa vez, olhou para seu filho e disse: *Tá vendo minino, agora a coisa aqui tem ordem. Desculpa professora é que aqui era uma bagunça, tudo podia, aí ele pensa que continua assim, mas amanhã ele chega na hora.*

O fato de identificarem como havia falhas no posicionamento da escola perante os alunos me fez compreender que sim, estavam preocupados com a Educação dos seus filhos, queriam que fossem acolhidos em seus direitos e também entendiam seu papel nesse processo de Educação, mas, como em outras formas de ilegitimidades a que eram submetidos, muitas vezes se adaptavam a esta realidade, porém isso não quer dizer que não a compreendiam, ou que a ela se subjugavam.

Dia após dia, conversei com diversos pais nesse momento do início da aula. Inicialmente, sentia até medo de lhes falar. Havia tipos agressivos, outros já haviam sido presos, estes Seu Manuel sempre me avisava antes: *Fala com muito mais cuidado, Dona Valéria.* Com um tempo, esse medo de tipos mais estereotipados, que por vezes me fitavam com raiva, por incomodá-los, uma vez que observavam que fazíamos isso com os alunos, mas não tínhamos todo esse controle com os professores, foi cedendo e acho que posso dizer que traçamos uma parceria. Depois de dois meses, já não me posicionava todos os dias na portaria, eles já estavam cumprindo com sua parte no combinado, com uma ou outra exceção.

Estar na portaria, no entanto, foi bom para formular essa hipótese que a questão a que me debruçava frente a escola era mais que um questão de reprodução social. Estar com eles me fez derrubar as hipóteses de "desestrutura familiar". Sei que sob o prisma da situação que vivo, como uma integrante da classe média, muitas das histórias a mim contadas por eles poderiam ser analisadas como bastante desestruturadas (tais como crianças que não apenas

conviviam com drogas como com elas se envolviam de formas diversas, crianças com acesso a armas, o "mundo do crime" como instância legítima para se viver, mortes, abusos físicos e sexuais, enfim).

A portaria me mostrou, também, pais preocupados em deixar filhos na creche e outros filhos na escola, correndo para deixá-los e depois dedicar-se as suas obrigações; pais que já levavam seu meio de vida para a escola quando ia deixar os filhos, como o caso do pai que vinha em uma bicicleta com uma cesta para frutas acoplada a essa, onde colocava sua filha para transportá-la à escola. Certa vez, interceptei esse pai da cesta de fruta sobre o atraso de sua filha, ele olhou para ela e disse: *Está ouvindo filha, amanhã não vai poder mais assistir seu desenho, ele que atrasou a gente hoje.*

Isso não quer dizer, porém, que essa era a realidade de todas as famílias. Via também crianças, que, apesar de bem pequenas, chegavam sem ninguém as representando. A uma dessas crianças me afeiçoei bastante, ela fazia Infantil 4. Era uma menina de quatro anos de idade, cabelos castanhos cacheados, olhos verdes e com um sorriso lindo. Aproximei-me dela quando percebi que vinha todos os dias sozinha à escola. Também notei que os calçados de que fazia uso eram sandálias velhas bem maiores do que seus pezinhos, de forma que tinha dificuldade em arrastá-la na caminhada para a escola. Ela estava sempre sorrindo. O fato de vê-la sempre com muita alegria, brincando, interagindo, sorridente, me fez perguntar: será que mesmo esses alunos poderiam sustentar uma hipótese de desestrutura familiar? Será que havia desestrutura? Ou seria melhor pensar em o que os pais podem dar como pais, diante do que eles têm como vida?

4.3 O episódio da Professora Camila: mais um dado na questão da "desestrutura familiar"

Hoje ⁷⁵, quando estava no portão recebendo os pais, percebi o quão cansada estava. Esperei um posicionamento da professora Flávia sobre se haveria a reunião dos pais dos alunos com deficiência. Pela manhã, não compareceu ninguém. No horário do recreio, resolvi fazer um lanche rápido e conversar com os professores. No momento em que me sentei, percebi o movimento de alguns alunos, que vinham à porta da sala dos professores avisar à professora Camila que um de seus alunos, que estava trancado em sala de aula, havia acordado e chorava muito. Inicialmente fiquei intrigada com o fato de o aluno ter ficado

⁷⁵ Caderno de Campo, 07/08/2013.

trancado em sala. Indaguei à professora, que estava sentada ao meu lado, o que tinha acontecido.

A professora respondeu que os pais do aluno passam por um processo de separação e que este chora muito, quase que o tempo todo, e que quando se cansa dorme, relatou que não era um castigo, que ele havia dormido quando tocou para o recreio, e como a professora tinha costume de fechar a porta, nesse momento, para que nada se extraviasse, achou que não seria um problema deixá-lo trancado dormindo. Informou que, inicialmente, tinha repassado o caso para Zélia, mas que intentava falar comigo, pois não sabia o que fazer com o choro dele.

Os alunos, por sua vez, insistiam com o fato de ele estar trancado em sala e ter se acordado, e faziam como se avisassem a ela para tirá-lo daquela situação. Perguntei: *Você vai vê-lo?* Ela me respondeu grosseiramente:

O quê? Eu? Você quer que eu vá lá tirá-lo de sala no horário do meu intervalo? Pois vou não! Tem nem perigo! Ora! Quando eu saí ele estava dormindo, agora é meu horário de intervalo deixa ele lá trancado. Eu lhe respondi: *Camila eu posso ir vê-lo e conversar com ele, me dê sua chave, vou fazer isso agora.*

Ela ficou um pouco constrangida com a situação, mas me deu a chave e recomendou que conversasse sobre a situação da separação.

Quando consegui abrir a porta da sala, o aluno estava no final desta, de cabeça baixa em uma das carteiras, chorando. Chorava muito, copiosamente, com muita tristeza. Sentei-me perto dele e perguntei por que chorava. Ele me disse que sentia falta da mãe. Perguntei se ele morava com a mãe. Ele me disse que sim, mas ela trabalhava o dia todo, só chegava à noite em casa. Fiquei conversando com ele por todo o recreio. Senti uma vontade de chorar, cheguei a lacrimejar ao ver sua dor. Identifiquei-me com ela, fiquei pensando no tamanho daquela dor, me baseando em minhas dores. Senti sua dor. Nesta hora, pensei: quem disse que os alunos da Prefeitura são criados por qualquer pessoa? Quem disse que não sofrem dramas familiares tão profundos? Que não sofrem com a ausência dos pais? Que não identificam não só quem é seu núcleo familiar, mas que há, sim, uma família estruturada, mesmo quando esta não é exatamente constituída pela figura do pai e da mãe tradicional?

Nessa hora, desviei um pouco o olhar e vi que a sala estava repleta de bolsas e mochilas com rodinhas, dos desenhos da moda; percebi novamente como as famílias se esforçavam para viver o rito da escolaridade de seus filhos. Havia bolsas coloridas com

canetas combinando com as mochilas, havia lancheiras, com seus lanches especiais, que os pais se esforçavam para comprar, mesmo que geralmente não fossem os mais nutritivos; mas via uma constituição de família, até naquele menino na minha frente chorando por causa da separação dos pais.

4.4 O incidente das drogas: um dado final sobre a desestrutura familiar

Faltava mais ou menos uma hora para o final daquele expediente⁷⁶, o dia tinha sido muito cansativo, pois Zélia foi convocada pelo secretário de Educação a participar de uma reunião externa de formação dos gestores escolares, e a escola ficou sobre o comando de Emília e meu. Andava pelo pátio central, dirigindo-me à secretaria, quando uma aluna do quarto ano chegou chorando com seu irmão pequeno ao lado. Percebi pelo nervosismo da aluna que era algo sério e pedi para conversarmos na sala da coordenação. Emília estava lá realizando um trabalho da escola, quando entramos os três na sala. A aluna me contou que seu irmão, um aluno de sete anos de idade, foi flagrado por outros alunos com drogas na mochila. Segundo ela, ele foi coagido a guardar as drogas, pois os alunos Leonardo e Jorge, ambos do 4º ano, trouxeram uma carga para a escola e temiam ser coagidos por alguma de suas desavenças na saída desta, sendo assim, bateram no aluno e lhe exigiram guardar a mercadoria em seus pertences.

O fato era muito sério. Emília me olhava, calada. Perguntei quem eram esses meninos e onde estavam. Ela me disse que um tinha corrido para a sala de aula, como se nada tivesse acontecido e outro estava escondido na quadra, tentando se passar por um dos alunos que faziam Educação Física. Deixamos os alunos na Coordenação e fomos à procura dos outros alunos envolvidos no caso. Emília se dirigiu, juntamente com seu Manuel, para a quadra pegar o aluno Leonardo. Eu fui à sala do 4º ano chamar o aluno Jorge.

Leonardo, quando percebeu a aproximação de Emília e de seu Manuel, rapidamente correu para um canto da quadra e pulou o muro da escola. Jorge, entretanto, assistia aula tranquilamente quando cheguei à sala e pedi licença a sua professora para que ele me acompanhasse. Ela ainda me perguntou antes de sairmos: *Valéria, Jorge fez alguma coisa errada?* Respondi que sim, que dessa vez tinha feito uma coisa errada. Jorge era o nono filho da família da Irmã Raimundinha, uma senhora muito conhecida nos arredores da escola como uma mulher de fé e oração.

⁷⁶ Caderno de Campo, 13/08/2013.

Conhecia dois de seus filhos, Joaquim e Jorge, ambos estudantes do 4º ano. Joaquim, com 15 anos, era mais velho do que Jorge, tinha fama de ser um "aluno problemático", na realidade, nas palavras da professora dele "um dos piores alunos da escola". Em razão de três repetências na mesma série de ensino, acabou acompanhando o irmão, Jorge matriculado na mesma sala. Jorge tinha 13 anos, era um menino mais calado, sempre com o olhar desconfiado, mas seguia os passos do irmão, por vezes, o superava em seus atos, pois se envolvia em atitudes muito mais perigosas. Rafaele, sua professora, era uma moça séria, estudante de Ciências Sociais, que não gostava de "rotular" seus alunos. No dia a dia da escola, no entanto, sempre apresentava queixas quanto às figuras de Joaquim e Jorge. Eram muito raros momentos em que os dois estavam em sala de aula; vez por outra saíam. E, quando em sala, eram bem problemáticos na dinâmica da aula.

Leonardo, por sua vez, era, assim como Isaque, aluno considerado perigoso. Essa impressão se dava por uma série de episódios que aconteceram na escola, liderados por Leonardo, dentre eles, um episódio de estupro, nas dependências da escola, a um aluno do primeiro ano. Era visível o envolvimento de Leonardo com atividades ilícitas, muitas vezes chegou à escola drogado. Tinha 15 anos, estava matriculado no 4º ano, mas em outra sala. Era sempre um garoto muito agressivo.

Cheguei à sala da coordenação, juntamente com Jorge, e pedi que novamente os alunos contassem o que tinha acontecido. A irmã do aluno de seis anos se antecipou e disse que Jorge e Leonardo bateram em seu irmão e obrigaram ele guardar droga na mochila. Jorge se defendeu dizendo que não foi ele, e sim Leonardo. A menina insistia em que foram os dois, inclusive que ambos bateram em seu irmão. Jorge começou a chorar, dizendo que Leonardo já tinha feito isso com ele, que o tinha obrigado a guardar droga, e que certa vez tinha levado até umas tapas de "*uns caras*" aí. Jorge insistia que tinha sido obrigado a bater na criança. No meio da confusão que se instalou, Jorge disse: *Tia, não diz pra minha mãe não, senão ela vai me tirar da escola e vai fazer eu trabalhar.*

Essa situação exigia, entretanto, uma conversa como os pais das crianças. Temíamos por algum episódio de violência da mãe do aluno agredido, quando soubesse da história pela filha. Entregamos uma "Carta de Advertência", que pedia o comparecimento dos pais ou responsáveis na escola e informava que os alunos só assistiriam aula mediante sua presença.

No dia seguinte, no início da tarde, resolvia algumas coisas pela escola quando Emília me chamou em nossa sala para conversar, pois estavam lá a mãe de Leonardo e o próprio aluno. No dia anterior, como Leonardo havia pulado o muro da escola, recolhi sua

mochila na sala. A mãe deu por falta da bolsa, e compreendeu que alguma coisa errada havia acontecido na escola. Resolveu acompanhar Leonardo para averiguar o que havia acontecido, e, segundo a suas palavras, *saber em que ele estava metido agora*.

A mãe de Leonardo era uma mulher jovem e bonita. Deveria ter de 35 a 45 anos de idade. Era morena, corpo bonito, cabelos e olhos pretos. Informamos a ela o acontecido e pedimos que Leonardo se pronunciasse, nos explicando sua versão do acontecido. Leonardo nos contou quatro histórias diferentes, onde aparecia como vítima de uns meninos que moravam em sua rua, olhava sempre para a mãe e ela o olhava também fixamente. Senti que Leonardo evitava falar, como se sua confissão ali fosse assumir algo que poderia gerar um drama familiar. Por fim, de tanto questioná-lo, e de sua mãe também fazer isso, ele ficou violento, quebrou duas cadeiras na sala e admitiu que a droga era dele e que participa ativamente do *movimento* no São Gabriel.

Esse momento foi muito tenso, por diversos motivos. Leonardo, que antes se sentia acuado com os questionamentos, assume uma posição de poder e passa agora a reagir com violência e a impor uma autoridade de quem age no *movimento*, alguém que *é envolvido* nas esferas de poder do São Arcanjo. A mãe de Leonardo, por sua vez, não se submetia ao seu empoderamento. Bateu nele na nossa frente; ele não reagiu. Tentamos impedir que as coisas tomassem esse rumo, cheguei a levar algumas tapas e chutes. Ela só nos dizia: *Me deixem lavar minha alma, não me sacrifiquei tanto para Leonardo ser isso*.

Quando os ânimos se acalmaram e conseguimos conter as agressões, a mãe de Leonardo chorava. Contou que o teve quando tinha 25 anos, tarde para os padrões do São Arcanjo. E dizia:

Quer mais prova que essa tia, como sempre fui mulher direita? As meninas no São Arcanjo tem menino ainda com 13 anos. Nunca fui de ficar de vadiagem, trabalhava na barraquinha de lanche da minha mãe ajudando ela [uma bicicleta acoplada com um carrinho onde se vendia tapioca, pão na chapa e café], depois que ela morreu, assumi o negócio, me acordo é 4:00 horas da manhã pra arrumar tudo e trabalhar, meu erro foi ter tido Leonardo com um cara errado, que já tá é morto.

A mãe chorou, brigou com ele e disse que não sabia mais o que fazer. Admitiu que era difícil criar Leonardo, que desde bem novo gritava em casa para que os vizinhos chamassem o Ronda⁷⁷ ou Conselho Tutelar para ela.

Fiquei me sentindo impossibilitada de ajudar àquela família. Obviamente, Leonardo precisava muito de ajuda. E a escola? O que poderia fazer por Leonardo? Recorri aos mecanismos que pude, liguei para o CAP's⁷⁸ Infantil da Secretaria Executiva Regional 4 e agendei uma conversa com uma assistente social para ambos. Eu e Emília advertimos que havíamos consultado o Regimento Escolar e que os atos praticados pelo seu filho seriam devidamente encaminhados via ofício ao Conselho Tutelar. Coloquei-me à disposição, caso fosse da vontade tanto de Leonardo, quanto dela, conversar comigo. Ela saiu de nossa sala chorando. Leonardo estava calado. Depois das agressões da mãe, não proferiu mais nenhuma palavra.

No fim do dia de trabalho, já por volta das 16h, recebemos acidentalmente a visita da mãe de Jorge. Isso porque ela foi uma das mães para quem ligamos, anteriormente ao ocorrido, pedindo que comparecesse à escola por causa da reunião da turma da "reenturmação", porém chegou bastante atrasada e se dirigiu à Coordenação, em busca de alguma informação. Obviamente, Jorge não lhe havia entregue a "Carta de Advertência" da coordenação, e também não apareceu na escola. Pelo que compreendemos, depois de nossa conversa, é que ele saiu de casa para a escola como qualquer outro dia normal; porém para escola não veio, pois como o advertimos que não entraria, pensou que, faltando aquele dia, depois nos esqueceríamos e tudo voltaria ao normal.

Emília a reconheceu assim que entrou em nossa sala. Zélia, que estava conosco nesse momento, me pediu que lhe relatasse o que Jorge tinha feito. Expliquei toda a situação. A mãe de Jorge é uma senhora com idade de 50 a 60 anos. Tinha cabelos brancos, era negra, assim como os filhos. Era calada e aparentava um semblante sofrido. Quando contei o ocorrido, ela ficou muito nervosa, chorou por muito tempo, e, quando tentávamos acalmá-la, ela pedia desculpa pelo filho. Era visível seu sofrimento, sua decepção. Por vezes, tentava se

⁷⁷ "Ronda do Quarteirão" é um programa de segurança pública implementado no Estado do Ceará em novembro de 2007, na primeira gestão do governador Cid Ferreira Gomes. Hoje o programa abrange por completo as regiões de Fortaleza, Caucaia e Maracanaú, além dos Municípios de Juazeiro do Norte e Sobral. O sistema de atuação do "Ronda", como é conhecido, consiste em disponibilizar para cada equipe 12 policiais, divididos em três turnos de oito horas. A equipe fica composta em cada turno de oito horas por três policiais, gerando tempo de resposta mais curto para a população.

⁷⁸ O CAP's significa Centro de Atendimento Psicossocial. No Município de Fortaleza, a rede psicossocial do compõe diversos serviços que, integrados entre si, com as demais redes assistenciais e com os diversos setores da sociedade, promovem ações que garantem atender a complexidade das necessidades das pessoas com transtornos mentais e que fazem uso abusivo/dependente de álcool, *crack* e outras drogas.

conter um pouco, enxugava as lágrimas, mas, quando queríamos prosseguir a conversa, chorava copiosamente.

Depois de um tempo, com os olhos cheios, disse que era crente e que nunca imaginava isso do filho.

Moça, eu tento cuidar dos meus filhos segundo a palavra de Deus, levo eles todos os domingos para escola bíblica e para o culto. No mais ou estão na escola ou ajudando o pai a vender bugiganga [o pai tinha uma venda na porta do sítio onde morava, onde vendia bombons e pequenos brinquedos, do tipo lembrancinhas]. Mas, pra gente que é pobre e tem nove filhos como eu, é muito difícil educar, com quem eu posso contar?

Fizemos os mesmos encaminhamentos, mas sua fala doeu muito em mim. O que mais aquela senhora poderia fazer pelos seus filhos? Vi em seu rosto a vergonha pelo ato do filho, vi a humilhação de estar naquela sala recebendo aquela informação, vi a tristeza, vi a decepção de ver o filho envolvido em problemas sérios e ela de nada saber, vi o sentimento de não se saber onde ir e a quem recorrer. Quando ela saiu da escola, a segui até o portão, disse-lhe que estaria sempre olhando por seus filhos enquanto estivessem na escola. Fiz até o último dia que estive na escola, numa tentativa de acalotá-la, sentia que precisava de acolhimento e, já que não podia fazer mais nada de efetivo por ela, gostaria de pelo menos prestar meu apoio.

4.5 A "desestrutura familiar" como mecanismo de justificação

Poderíamos dizer que o envolvimento com drogas e com o "mundo do crime" é como uma coisa natural para quem mora em uma periferia, principalmente uma periferia perigosa, com forte guerra de grupos rivais pelo controle do tráfico de drogas. Poderíamos dizer que pais que se separam, numa comunidade pobre, é algo trivial. Poderíamos dizer que a mãe de Jorge ou a mãe de Leonardo, como mães, até tinham um motivo para demonstrar tanto sofrimento com o ocorrido, mas, como integrantes sociais, como pessoas que passam muita necessidade, dentre outras tantas justificativas, deveriam até compreender que esse, por vezes, tornou-se um caminho naturalizado. É baseado nestes, dentre outros tipos de argumentos, que se funda o discurso da "desestrutura familiar". São, contudo, famílias, com estruturas próprias, marcadas por diversas formas de violência, inclusive a violência ideológica de tal proposição. Feltran analisa (2007, p. 17, 18), em seu texto *Trabalhadores e Bandidos*, que a intensidade do sofrimento em meio à violência nas periferias não é algo banal ou banalizado como muito

se fala, não são simplesmente vidas desestruturadas, delinea, cita os dados da família de Ivete:

Quando meu primeiro [filho] foi preso eu tive uma crise muito forte, mas fiquei lúcida. Fiquei muito nervosa, muito abalada e tal, mas... fiquei lúcida, continuei a trabalhar e tudo. Quando o meu segundo filho foi preso, eu também ainda agüentei. Agora quando minha terceira filha foi presa... pelo fato dela usar droga, dela ter saído de casa, de eu ter lutado muito, muito mesmo, pra tirar ela das drogas... ter ido várias vezes na boca pra ir buscar ela, de saber que ela tava assaltando ônibus, do risco que ela tava correndo, de eu ter lutado... e eu tomo conta dos dois filhos dela... então eu acho que com isso foi que eu vim ter a crise, né? [...] A minha filha ela foi presa e ela era usuária [de crack] dentro do tráfico. E eu senti que eu tinha perdido ela pras drogas, perdi uma batalha pras drogas. E isso me jogou mesmo em cima da cama, me deixou mesmo bem mal.

Eu tive um distúrbio mental. Eu cheguei a ficar, como dizem no popular, eu cheguei a ficar louca. Eu não reconhecia ninguém, não comia, não bebia água... café, era um gole de café, eu cheguei a emagrecer, fiquei bem magra. E eu levei 25 dias sem reconhecer ninguém. Nem mesmo meus filhos. Eles entravam no quarto, saíam, e eu ficava debaixo das cobertas. Ou era chorando ou era dormindo, ou era chorando ou era dormindo. (...) Eu cheguei a um ponto que se eu fosse pro hospital, eles me internariam no hospício. Cheguei ao ponto de perder toda a lucidez, toda a lucidez. [Ivete]

A recorrência e a intensidade do sofrimento, vivido em casos assim, lança por terra qualquer interpretação que enxerga a violência nas periferias como algo que está 'banalizado'. **Nada é banal**, como se vê. O colapso nervoso pelo qual Ivete passa, associado à aparição de diagnóstico de distúrbio mental e depressão, foi também encontrado com frequência na pesquisa de campo. Deparei-me diversas vezes, nesses anos, com situações-limite, como estas. Há toda uma camada da população, muito submetida ao sofrimento cotidiano de quem lida com os limites entre a vida e a morte, que se torna muito vulnerável às patologias psíquicas. No caso de Ivete, a crise foi ainda intensificada, na sequência, pela prisão do Raul – um filho que parecia resistente aos convites para o crime, o 'mais certo de casa', como disse o Neto – e, finalmente, pela primeira internação na FEBEM de Fernando, o caçula. (Grifei).

Assim como nas histórias de Ivete e de seus oito filhos, por vezes, na escola, me choquei com alguns atos dos alunos e de seus familiares. Por vezes, cheguei a ir triste para casa. Esse meu espanto, todavia, era igualmente espantoso aos funcionários da escola, sejam eles professores, quadro gestor ou terceirizados, sempre ouvia como resposta algo do tipo: *Ah! isso é deles mesmo, são uns desestruturados. É assim que eles vivem.* Por analisar esse discurso e interligá-lo com o sofrimento das famílias, e, por que não dizer, desses garotos, entendia que a desestrutura era tanto fruto de ponto de vista elitista, quanto uma nova forma de apresentação de um problema antigo que versa sobre a "carência cultural" das classes pobres, uma forma de apresentação menos contaminada por diversas críticas, e mais aceita e enraizada no senso comum.

A desestrutura age como um "discurso legitimado" no jogo das relações de poder e de sua necessidade de produzir "discursos de verdade"⁷⁹ (FOUCAULT, 2010). No corpo social, coexistem relações de poder múltiplas que não se estabelecem nem funcionam sem "[...] uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade". (FOUCAULT, 2010, p. 179). Foucault (2010, p. 180) ainda enfatiza: "[...] Somos submetidos à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade".

Sendo assim, no seio das relações sociais, são estabelecidas relações de poder, baseadas em "discursos de verdade", que julgam, condenam e, sobretudo, "classificam" (identificam) o corpo social, constituindo-se por meio dessas ações práticas identificatórias que operam sobre a forma de um disciplinamento, mas que, acima de tudo, agem como mecanismos de eliminação de todo um quadro social. Nas palavras de Foucault (2010, p. 180), "[...] somos ... destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder."

Por isso, pretendo apontar a elaboração e a manipulação desse discurso da "desestrutura familiar" como um mecanismo para justificar a eliminação e a dominação de todo um quadro social ocupante da margem, no sentido de que esse discurso, enquanto se insere como um "discurso de verdade", age dentro da lógica do que Foucault (1995, p. 231) chamou de "práticas divisoras"⁸⁰.

Reporto-me à desestrutura, por meio das análises de Foucault (1995, 2010), como um discurso de verdade que se exerce por via do mecanismo do disciplinamento, no sentido de um quadro classificatório, que delinea e delimita o que é coerente socialmente. A desestrutura utilizada como um discurso de verdade, todavia, não estabelece o que se entende por uma produção ideológica, não é uma ideologia, mas, nas palavras de Foucault (2010, p. 186),

São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nestes

⁷⁹ Veiga-Neto (2007, p. 103) em seu livro *Foucault e a Educação*, especifica que a "vontade de verdade" não deve ser entendida no sentido clássico, proposto pela Filosofia, de "amor à verdade", "[...] mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão".

⁸⁰ Foucault (1995, p. 231) esclarece que seu objetivo de trabalho nos últimos 20 anos não foi analisar o fenômeno do poder, ao contrário. ele pretendia entender a história dos distintos modos pelos quais os seres humanos se tomaram sujeitos. A objetivação do sujeito naquilo que ele chamou de "práticas divisoras" estipula como "O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os "bons meninos". Para a análise que empreendo, por meio do pensamento de Foucault, cabe-me entender como tais "práticas divisoras" estipulam os "sujeitos desestruturados" dos "sujeitos estruturados".

mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas.

Essa perspectiva da análise da desestrutura, também, não está baseada na observação das relações de poder e no exercício do poder por via do seu aparato jurídico ou institucional. Foucault (1995, p. 234) analisa a economia das relações de poder de modo mais empírico. Analisa-se o poder transpondo uma racionalidade interna. Ele exemplifica,

Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; - e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações.

É ainda Foucault (2010, p. 189) que esclarece:

Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito, o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da jurídica derivado da soberania, mas o da regra "natural", quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a do saber clínico.

Compreender o discurso da "desestrutura" como a manipulação de um "discurso de verdade" no seio das relações de poder da escola e da sociedade é empreender a lógica de uma "microfísica do poder", é buscar um método genealógico, no sentido de procurar entender qual a dimensão política, descentrada e desestabilizada do poder por trás da manipulação de tal discurso; é compreender, como disse Foucault (2010), não as regras do aparato jurídico, mas o que constitui a norma, a normalização.

Esta forma de exercício do poder encontra-se na cotidianidade, recebe força na manipulação não apenas do discurso do "senso comum", como aufere ares de certo academicismo. Na realidade, a manipulação do discurso da desestrutura categoriza todas essas famílias há pouco representadas. Esse discurso marca essas vidas por meio de práticas identificatórias, mas, sobretudo, lhes impõe uma identidade, "[...] impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos". (FOUCAULT, 1995, p. 235). É a maneira de poder que exerce sujeição. Na constituição das relações de poder da escola, apesar de agirem na lógica da sujeição, a leitura dos alunos e das famílias, no entanto, abre "fissuras" nessa lógica.

A hipótese de "desestrutura" era um dado recorrente na minha pesquisa. A existência das "relações de poder" em detrimento do aspecto educacional dos alunos necessitava do discurso, fundamentado na manipulação desse "discurso de verdade", que havia desestrutura familiar e individual. O discurso da desestrutura ensejava essa aparência de conflito entre o requerer o direito à educação e o desvalor, uma vez esse direito adquirido. A existência real desse conflito, entretanto, versava sobre a "leitura da situação" que esses alunos executavam. Assim, a educação era um bem desejável sim. Agora que educação? A que não acolhe o aluno? Dessa forma, não é um "desvalor", mas um reconhecimento das estruturas, uma "dessujeição subversiva", que causa todas as fissuras que ecoam não da crítica acadêmica, mas da crítica destes alunos ao que vivem como realidade educacional.

A imposição desse local de "desvalor" perante o interesse do aluno nos aspectos educacionais também é uma artimanha do discurso da desestrutura familiar e das relações de poder. O discurso do "desvalor" ante a importância da educação, proferida pela instituição, apenava os alunos em variadas formas de violência. Para Algebaile (2004, p. 159, 160), a escola proferia um discurso em que as "classes populares" eram enunciadas como um conjunto indiferenciado, que age de forma inadequada no contexto da escola. Assim assinala:

As recusas das normas escolares e as tentativas de afirmação de outros caminhos para a relação com a escola e o conhecimento eram submetidas a um código que reduzia tudo a problemas de indisciplina, incivilidade ou alheamento. Como mostra Valla (1986), as próprias descrições dos "problemas da escola", muitas vezes, detinham-se em uma leitura em negativo das condutas das classes populares no contexto escolar. As crianças eram desinteressadas, dormiam durante a aula, não respeitavam as normas escolares, eram desleixadas com o próprio material, eram sujas, não faziam o dever de casa, trocavam os estudos por qualquer atividade. Os pais não mandavam as crianças à escola, quando mandavam, não exigiam delas bom desempenho, não reservavam tempo para seus estudos após as aulas nem orientavam seus deveres de casa, não participavam da vida escolar dos filhos, não exigiam melhorias educacionais. É interessante notar que essa forma de interpretação era representativa do ponto de vista de grande parte de instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e ações de desenvolvimento comunitário, difundidos especialmente a partir da década de 1940. Nessa perspectiva, as classes populares eram portadoras de comportamentos denotativos de uma incompreensão sobre a importância da educação na transformação de suas vidas e da vida do país. E de tal forma que, para alguns, sem submeter essas classes a uma "re-educação" a respeito da importância da educação e das formas adequadas de usar a escola, não adiantava ampliar vagas e melhorar o ensino.

Na Escola Capistrano de Abreu, também, era fortalecido o discurso de que os alunos eram o "problema da escola", alunos "que não queriam nada para a vida", famílias desestruturadas que não acompanhavam seus filhos ante as exigências educacionais. Nisso tudo se demonstrava o "desvalor" da Educação; contudo, o quadro de desestímulos, de sucessivas reprovações ou "aprovações de fachada", como nos casos de Isaque e Daniel, as

constantes repreensões, os repetidos apontamentos sobre seus modos de vestir, de falar, de viver, a degradação do espaço escolar, o enfrentamento de ambiente culpabilizador e o reforço constante de suas abjeções, de que "não serão nada", não entravam nesse quadro de análise.

A "desestrutura" como hipótese surge na lógica das relações da escola. A apresentação dessas histórias e do drama dessas famílias fala além da necessidade nas relações de poder estabelecidas na escola de utilizar a desestrutura como um campo de justificação para toda uma falha do sistema, tornando, assim, possível, por meio do Estado, a não representatividade política de toda uma classe social, bem como o que o Estado legitima ou não como política educacional, ou mesmo a reflexão de qual o papel do Estado no seio dessa desestrutura.

Silva, Polli, Sobrosa, Arpini & Dias (2012, p. 18) analisam a intervenção do Estado junto às famílias de classes pobres como produtora de políticas arraigadas por fatores políticos que não modificaram a situação de desamparo vivida por boa parte desta população, trazendo mais proibições e mecanismos restritivos do que a família não deve fazer. Além disso, acrescentam ser inadequado afirmar que há desestrutura. E dizem:

[...] falar em estrutura/desestrutura familiar, além de inadequado (pois não existe família desestruturada, toda e qualquer família tem uma estrutura que lhe é própria e que precisa ser respeitada), não traz avanços para a área, pois, muito mais que este rótulo, as famílias, suas crianças e adolescentes precisam de compreensão. A compreensão ainda é um desafio, pois se sabe que, quando as políticas públicas direcionadas às famílias existiam, elas sofriam a influência do modelo da família nuclear burguesa, não atingindo outras tantas organizações familiares brasileiras (Neder, 1994). Eram intervenções que não se aproximavam da realidade vivida pelas famílias, não as compreendiam e, conseqüentemente, não se tornaram efetivas.

A desestrutura argumenta em relação à existência das relações de poder na escola, sendo essa uma das instituições promotora de uma série de ilegitimidades das mais diversas, se justificando inclusive o acolhimento do professor se sobressair ao acolhimento do aluno, uma vez que a desestrutura é um argumento para tudo, uma justificativa para qualquer tipo de ação. Fico com o questionamento: o que o aluno elabora como valor com origem no que a escola denominou como "primeiro dia de aula"? Utilizando as palavras do aluno no início do turno escolar: *o que tem de bom?*

As fissuras apontam para o reconhecimento dos mecanismos das relações de poder, falam da subversão, da não aceitação do que lhes é imposto, e do reconhecimento da educação como um bem desejável, mas não da forma como a eles é fornecido. Afinal, como significar a educação partindo do que vivem como escola? Como significar educação saindo do longo processo de acumulação social da violência?

As artimanhas das relações de poder fazem com que tudo o que tenha, a princípio, um caráter educacional, seja passível de alteração, conforme as necessidades dos próprios mecanismos de exercício do poder. Posso citar alguns exemplos que presenciei no tempo da pesquisa, de como o caráter educacional pode ser moldado, assim como no acolhimento do primeiro dia de aula, para se dizer que se está fazendo algo "pedagógico", quando efetivamente se age **delimitando** alguns campos de ação em detrimento de outros terrenos de esquecimento, que geralmente são os aspectos pedagógicos propriamente ditos.

Na gestão do atual prefeito, por exemplo, todos os espaços possíveis da escola se tornam salas de aula. Para que uma sala toda dedicada às atividades de contraturno dos alunos com deficiência? A Sala de Recursos Multifuncionais como recurso de complementaridade pode ocupar o mesmo espaço da biblioteca – assim decidiu a direção que necessitava de uma sala extra para a turma de "reenturmação". Dessa forma, quando os alunos com deficiência tinham acesso ao direito a sua complementaridade de ensino, o faziam disputando o espaço das rodas de leitura da biblioteca ou de outras formas de utilização deste espaço. Outra questão era quanto aos limites máximos de número de alunos permitidos por sala, que, por vezes, eram ultrapassados e assim permaneciam durante todo o ano letivo. De acordo com Algebaile (2004, p. 108),

A criatividade na 'refuncionalização' do espaço escolar, com vistas a reabilitá-lo para a incorporação de novas turmas, tornava-se ilimitada. Antigas conquistas, relativas à ampliação dos prédios escolares para a realização de novas funções administrativas ou pedagógicas, podiam ruir de um governo para outro, ou até dentro de um mesmo governo, a fim de garantir a absorção da demanda. Com muita facilidade, bibliotecas, cantinas, almoxarifados, despensas, salas de orientação ou supervisão pedagógica, salas de reprografia, salas de professores, gabinetes dentários, salas de artes ou laboratórios e até mesmo banheiros e vestuários podiam ser transformados em salas convencionais. Quadras de esportes, garagens ou jardins podiam servir à construção de "puxadinhos" que abrigariam novas turmas. O horário da merenda podia ser encurtado para que os refeitórios fossem incorporados nos rodízios das turmas.

O Estado legitima, como também institui, toda uma ordem de desigualdades no campo educacional. De acordo com Algebaile (2004, p. 109), essas desigualdades não falam apenas da coexistência de padrões escolares díspares, mas da "permanente construção do moderno e do bem equipado, em termos educacionais, correspondem práticas simultâneas de desconstrução e desmontagem de conquistas já efetuadas".

Assim, a escola garante os "mínimos educacionais" dentro da lógica dos "mínimos sociais" (FALEIROS, 1985; SPOSATI, 1986, 1998; PASTORINI, 1997, 2000; PEREIRA, 2000) a que toda uma parcela da população, menos favorecida, está submetida; com isso, efetivando não apenas a perda de direitos cidadãos ou cidadania, mas, sobretudo, a falta de

representatividade política, ou mesmo de possibilidade de representatividade política. É o que Butler (2012) enuncia como corpos que não importam, "desreais", "abjetos". Penso que a isso os alunos reagiam: como uma política educacional pode funcionar sem "um sujeito" na categoria de "aluno"? O projeto educacional versa como uma produção fantasmagórica do cotidiano escolar, que só se constitui com a exclusão da clientela que visa a representar.

A lógica da escola segue as razões do jogo de poder. Assim, o discurso pedagógico é de "acolhimento" no "primeiro dia de aula", mas a ação deflagra tanto o exercício do poder do Estado (como local que se exerce o poder) por meio do ocultamento, eufemização e perpetuação das "relações de poder". A capacidade produtiva do poder, contudo, no contexto da escola, mesmo lançando mão de suas estratégias reguladoras e mecanismos de exclusão social, não passa despercebida aos sujeitos que buscam subjugar, sejam eles alunos, professores, quadro gestor ou funcionários, uma vez que é propagação da violência no exercício das relações de poder.

Com efeito, surge uma questão: se era perceptível a todos a acumulação social da violência vivenciada no contexto da escola, apontando para o quadro de crise desta, expressa essencialmente no caráter secundário que as funções formativas e educacionais assumem, e se os alunos são a ponta da corda, o elo mais fraco nessa cadeia de propagação da violência assumido pelas relações de poder, por que, mesmo diante da inadequação da escola para a realização do seu *métier* pedagógico e educacional, essa escola permanece "suficiente" para esses alunos e suas famílias?

Algebaile (2004, p. 145) concede indícios para a análise. A autora lança a tese de que a política educacional brasileira assume um local, para o Estado, de contenção de demandas diversas, que não só a busca pelo direito à educação. De acordo com Algebaile (2004, p. 145), a expansão escolar assume a forma de uma política de contenção social, onde a política educacional age como política "escolar", constituindo "tarefas" que essa política pode passar a cumprir dentro da política social, determinando, assim, uma forma peculiar da escola brasileira, "[...] que a põe permeável às mais diversas utilizações e que desloca seu centro, do ensino, para outras finalidades".

A escola e seu conjunto de "tarefas", não educativas, fala a respeito dessa luta pela educação. Como exposto há pouco, a compreensão da desestrutura familiar como um discurso de caráter ideológico, enfatiza, muitas vezes, a ideia de que políticas de caráter assistencialista, com base nos "mínimos sociais", têm feito essas famílias brigarem por escola. Minha experiência com a portaria, no entanto, me mostrou que esses pais também procuram um local para que seus filhos sejam ao menos alfabetizados, para que estejam longe das ruas e

não se envolvam com o "mundo do crime", como também, apesar de falas de uma forma geral mostrarem um descrédito em relação à escola e sua qualidade educacional (*Ah! Agora vai ser assim? Antes essa escola era uma bagunça*), há, como na fala da mãe de Vanessa – *Ela diz que vai trabalhar em um escritório* – um desejo de mobilidade social.

A questão, no entanto, permanece: se entendem a lógica das relações de poder, se por muitas vezes sofrem tipos de violência proferidos pela escola, se os próprios alunos já não aceitam submissamente o que têm como escola, por que ainda se luta por escola, transpondo as questões há pouco expressas? Porque, como exposto por Algebaile (2004), a escola como esse "campo de contenção social" pode agregar e alargar novas formas de ação e aquisição cidadã, ante a grande falta de "acessos" a distintos direitos. Nas palavras da autora (ALGEBAILLE, 2004, p. 164),

[...] a luta por escola pode implicar a percepção de que sua chegada aos lugares viabiliza outras aquisições que, por outros meios, tenderiam a tardar mais: iluminação pública, saneamento, segurança, não necessariamente sob a forma de um serviço permanente e para toda a área, mas na medida "suficiente" para que, do embrião formado, daquele nicho de urbanidade, seja possível desdobrar novas conquistas.

Posso, ainda, enfatizar que a luta por escola, como apresentado nos dados do primeiro capítulo, pode ainda significar um local para utilização pública em diversas frentes, como a negociação do espaço da escola para atender as atividades do *movimento*, um local onde se pode negociar com a direção um esconderijo para um carro utilizado em uma *parada*, uma rede de relacionamentos que podem tanto reter consumidores como ajudantes nas atividades, um local de sociabilidade geral, para namorar, por exemplo, mas também, em razão do seu caráter institucional, um local de outras formas de identificação como o "estudante", o "trabalhador", entre outros. Apresento mais um dado para fortalecer minha análise.

4.6 Caso Érico: um exemplo sobre as possibilidades de utilização da escola

Hoje⁸¹ fiquei muito contente com o Projeto da Monitoria no recreio escolar. O "Projeto de Monitoria" surgiu na escola no período da Intervenção Escolar, na gestão de Solange. Em razão do momento conturbado por que a escola passava, a ocasião do recreio também refletia esse caos inicial. De forma geral, era muito violento, não só em razão das brigas entre os alunos, mas suas brincadeiras eram violentas, e, na sua maioria, corriam pela

⁸¹ Caderno de Campo, 28/08/2013.

escola "prendendo" uns aos outros, batendo, procurando disputas, enfim, em vez de um momento de recreação, era ocasião tensa e de muita confusão. Assim, Solange pensou que, se organizássemos um quadro de brincadeiras, disponibilizássemos tipos de materiais, como elástico, cordas, bolas, bem como espaços – a sala de vídeo, onde teria o "cineminha", a biblioteca, onde haveria rodas de leitura, e elegêssemos alguns alunos para monitorarem o momento, seguindo a coordenação de Emília, poderíamos ter um recreio mais tranquilo e eficaz no que se esperava de um recreio, ou seja, um momento de prazer e diversão.

Zélia soube do projeto e, durante sua gestão, me encarregou pessoalmente de cuidar desses momentos. O acréscimo que ela forneceu à ideia inicial foi que separaríamos as brincadeiras oferecidas em modalidades, cada modalidade teria uma ficha com uma cor específica e distribuiríamos antes do recreio dez fichas de cada cor em cada sala de aula, de forma que alunos e professores decidiriam sobre o momento do intervalo e direcionariam sua energia à atividade que lhes agradasse no dia. Os monitores, que ficariam a cargo destas diversas atividades, foram escolhidos entre as turmas do 4º e 5º anos, numa eleição feita por seus colegas de classe. Trabalhei, durante o tempo em que estive na escola, diariamente, com estes alunos. E isso foi muito bom.

O que me agradou especificamente, e que hoje reconheço no meu Caderno de Campo, foi a responsabilidade perante as atividades a eles dedicadas, mas também a inteligência para se sair de situações-problema. Fiquei muito apreensiva no princípio do projeto com a escolha de alguns alunos tidos como mais inquietos, como é o caso do aluno Guilherme, considerado pela escola como um "aluno problemático". Guilherme, no entanto, tem uma habilidade impressionante de resolver conflitos e situações-problema, quando algum surge na quadra e os ânimos geralmente ficam mais agitados. Guilherme logo me olhava e dizia: *Tia Valéria, deixa que resolvo tudo*. Eu o acompanhava com medo de que usasse a violência ou mesmo de que outro aluno também agisse violentamente contra ele; mas tinha um jeito impar de solucionar os conflitos com humor e apelando para um senso de justiça, uma espécie de código de ética⁸² que fazia muito sentido entre eles, inclusive entre alunos como Isaque.

Outro destaque entre os monitores eram os alunos do 5º ano, Érico e Douglas. Érico era um menino muito educado. Sempre que entrava a minha sala pedia licença. Falava com delicadeza. Muitas vezes o ouvi dizer "obrigado", pedir desculpas, inclusive no momento

⁸² Falei um pouco desse código de ética quando descrevi no primeiro capítulo as questões referentes ao "proceder". Era mais ou menos isso que Guilherme usava para resolver, baseado nesse senso de justiça, as questões que se colocavam no momento do intervalo.

em que solucionava essas "situações-problema" do recreio. Gostava muito de ir a minha sala para conversar e jogar xadrez comigo. Era um exímio estrategista no xadrez, muito inteligente, com jogadas audaciosas. Por vezes, conversei com sua professora (professora Amanda) de como era como aluno em sala de aula, pois o achava fantástico. Ela me respondeu: *Não dá trabalho, é estudioso, mas é muito questionador.*

Douglas, por sua vez, era um menino tímido, falava menos do que Érico. Era filho único de uma mãe solteira que estava desempregada. Muitas vezes, enquanto recebia os alunos e pais na portaria da escola, ela se dirigia a mim e me pedia para falar em particular, contava que não tinha comido nada desde o dia anterior, que Douglas estava com muita fome e perguntava se eu não podia ajudá-la com um pouco de merenda escolar. Dirigia-me à cantina da escola sempre com muita discrição, pois percebia seu constrangimento. Ela me dizia: *Tia Valéria, só tenho coragem de falar isso com você, me ajude.* Muitas vezes, tinha que travar uma verdadeira briga com a merendeira para que lhe fornecesse comida e arranjasse um local na cozinha para que comessem. Era muito constrangedor. Por vezes, lhe dava dinheiro, mas evitava fazer isso, pois ela não gostava desse tipo de ajuda. Quanto a Douglas, também o achava um menino adorável, apesar de que na escola esta não fosse a opinião geral sobre ele, pois era considerado "indisciplinado". Vez por outra era encaminhado a minha sala por alguma queixa de professora. Douglas, porém, mostrava a mesma destreza de Guilherme para lidar com as situações complicadas do recreio. O que me empolgava em suas ações era o seu comprometimento com o momento, chegava a ir a escola com febre só para não perder a monitoria. Érico e Douglas eram amigos inseparáveis.

Hoje⁸³ aconteceu um coisa surpreendente no quinto ano da professora Amanda. Hoje é dia de planejamento da professora Amanda. Sendo assim, ela veio à escola, mas não para dar aula, ficou na sala do professores executando seu planejamento e assumiu a sua turma a professora substituta, Irina, que é a P2 da Professora Amanda. Após o intervalo do recreio, Irina entrou na minha sala profundamente irritada, dizendo que não vai mais dar aula, estava cansada da falta de educação dos alunos da escola e se recusava a voltar à sala. Procurei acalmá-la e ela me contou que estava profundamente irritada com o aluno Érico, que, em suas palavras, *era um cínico, mal educado.* Fiquei intrigada com a reclamação, pois, durante o tempo de dois anos, nunca tinha visto alguém reclamar de Érico. E, como o

⁸³ Caderno de Campo, 12/09/2013.

conhecia da monitoria, me intrigava o fato de ter causado algum tipo de transtorno em sala de aula.

Irina me relatou que fazia uma atividade de arte com os alunos, produzindo bandeiras do Brasil em referência ao dia de "7 de setembro". Contou que o chão da sala estava muito sujo com os materiais utilizados, principalmente próximo à mesa de Érico e que ela pediu para que limpasse o chão várias vezes e ele não o fez. Disse que se irritou e que ele também ficou bastante irritado com ela, respondendo a suas ordens com gritos e dizendo que não era seu empregado. Irina dizia indignada: *Já pensou um negócio desse? É muita falta de educação, se eu mandei era para fazer simplesmente!*

Nesse momento, Érico apareceu à porta da minha sala, me pediu licença para entrar e disse que tinha de me contar o ocorrido. Irina o insultava dizendo que era um cínico e muito mal educado. Érico lhe respondia que não era nem uma coisa nem outra. Enfim, pedi a Irina para retornar a sala e dar sua aula e disse que Érico ficaria comigo em minha sala para uma conversa. Ela ainda saiu resmungando e enfatizando o absurdo da situação.

Érico me contou toda a história. Disse que, por diversas vezes, Irina lhe pedia que fizesse coisas que não eram de sua "obrigação" e que sempre a atendia, mas percebia que o tratava como a um "empregado", e isso ele não era. Contou que sempre em suas aulas, por diversas vezes, saía de classe para pegar seu apagador, seu pincel, seu caderno, que esquecia na sala dos professores. Por vezes saía para dar recados a outras professoras, enfim, me disse:

Tia Valéria não é o meu momento de aula? Além do mais ela pensa que sou ninguém? Que pode falar assim comigo? Me insultar e ficar por isso mesmo... Nan... nem na rua, brincando com meus amigos, os meninos me insultam assim. Não vou deixar barato, vim falar com a senhora, mas vou falar com a direção e com meus pais. Ela tem que me pedir desculpas.

Enquanto Érico me falava isso, fiquei pensando por que Irina fez tamanha confusão com um aluno tão bom. E me entristeci quando o vi dizer que recorreria aos seus direitos, quando sabia que as situações práticas da escola tenderiam a abafar e esquecer o caso para ambos os lados. Fiquei sem palavras, mas conversei bastante com Érico e reconheci que fazia certo em exigir um pedido de desculpas, que ela não tinha o direito de dizer o que disse. Érico permaneceu comigo até o final da aula.

*

Logo no início do turno escolar⁸⁴, estava na portaria recebendo os pais e os alunos, quando Emília me chamou à sala de Zélia, dizendo que uma mãe queria falar comigo. Ao chegar lá, vi Érico, sua mãe e Zélia conversando sobre o ocorrido na sala da professora Amanda no dia anterior. Sentei e tentei interagir com a conversa. Zélia me disse:

-Valéria, Érico está me contando o que aconteceu ontem e disse que você poderia dizer que tipo de aluno era ele.

Disse: - Érico é um menino ótimo, um dos melhores monitores que tenho, um dos mais responsáveis, também.

Zélia se dirigiu a sua mãe e disse: -Maezinha, se é um menino tão bom, não será suspenso e não terá problemas aqui.

A mãe de Érico reagiu com rispidez e disse: -Minha senhora, você que não está entendendo, meu filho é muito bem criado, não vai ser destrutado aqui não. A professora Irina o destratou, o chamou de nomes, disse que ele não tinha educação em casa e apontou o dedo na cara dele. Mas vou lhe dizer, o Érico tem educação sim, não fica de vadiagem na rua, estuda, é um menino bom, que me ajuda, um bom filho e bom menino, não vou deixar isso barato. Pensa que porque a gente é pobre só deve levar esculacho na vida e ficar por isso mesmo? Pois não, com meu filho não, tô criando ele é pra ser gente e ele vai ser. Mas hoje estou aqui para essa professora estúpida pedir desculpas para ele, só saio daqui com as desculpas dela para a humilhação que ela fez meu filho passar.

Zélia ficou surpresa com o discurso da mãe e me perguntou o que deveríamos fazer. Respondi que achava correto chamar Irina para se desculpar. Zélia disse:

- Bem vou chamar a professora Irina para contar seu lado da história.

Érico e sua mãe permaneceram calados. Quando a professora Irina chegou à sala e viu Érico, sabia que trataríamos do ocorrido no dia anterior e procurou logo colocar sua versão dos fatos dizendo:

-A senhora é mãe desse jovem? Pois ontem ele foi muito malcriado comigo em sala. Imagina que pedi sua ajuda, como pediria a qualquer aluno e ele não apenas se recusou a fazer o que pedi como se irritou e me gritou na frente da turma.

⁸⁴ Caderno de Campo, 13/09/2013.

Enquanto Irina falava, olhava para Zélia como que pedisse uma aprovação ou mesmo apoio em suas palavras. Por vezes, dirigia seu olhar para mim, como se requeresse o mesmo apoio. Quando concluiu de falar a mãe de Érico disse:

-É certo a professora chamar um aluno de cínico e mal educado por que ele se recusou a lhe ajudar? Ele é um menino de 13 anos. Acontece que você é uma mulher de idade e age como uma criança, isso é certo, diretora? É certo, professora? Pois olhe: meu filho é muito educado e tem muita educação em casa, sim, ele não é um Zé Ninguém, tem família, tem horário e responsabilidades. E, mais, ele não é cínico não, ele é um menino até bem franco, e foi franco com você ontem, apenas se cansou de ser feito de empregado por você. Então, peça desculpa a ele. Estou aqui para isso.

O clima ficou tenso, mas Irina não regrediu em sua argumentação. E disse:

-Minha filha, você não sabe o que é ser professora em uma escola pública, é muito difícil ficar numa sala com 30 alunos ou mais quando os que querem estudar são só quatro ou cinco, os outros só vêm para brincar. Estou decepcionada com a Educação pública, atender essa clientela que não quer nada da vida. Sem educação em casa, é difícil.

-Olha, querida, fale do que você sabe. Mas esse aqui tem educação em casa sim, ele não vive na rua não. E, mais, ele não tem que ser punido porque você não gosta de estar aqui. Não vim ouvir suas queixas. Pelo contrário, vim prestar a minha queixa, do abuso que você cometeu ontem com meu filho.

-Sabe, maezinha, a família ela educa, aqui a criança chega sem educação. Outro dia eu perguntei a um aluno quantos anos ele tinha e ele me respondeu que anos ele só tinha um e ficou me olhando de uma forma muito agressiva. Eu me senti muito ofendida, isso é educação? Eu me senti muito agredida, falei para a Zélia e chorei. Eu tava tentando ser amorosa, e eu gosto muito deles, eles me dão muito trabalho, mas gosto muito deles; mas essa criança que me deu essa resposta, em casa, ela não é disciplinada, ela não tem educação, eles falam esses nomes feios em casa e os pais não dizem nada, eles escutam também o pai falar e eles falam. Então tem que ter um trabalho muito sério com as famílias. Olha, agora a Prefeitura está tirando a autonomia do processo educativo. Assim, o menino me desrespeita na sala, eu mando para diretora, ai ele desrespeita a diretora e ela dá três dias de suspensão, mas na Prefeitura não pode fazer isso. Gente, esses meninos têm que seguir normas, eles têm que obedecer, eles tem que respeitar, ai a Prefeitura faz é dizer se o menino chegar na escola tem que deixar entrar sem farda, sem banho. Gente, a Prefeitura não está cobrando nada da família, eles vão pegando o menino e rebolando na escola. É certo menino entrar na escola de *short* ou sem farda? O menino faz o que quer. O máximo que a gente pode fazer é chamar a

mãe e sabe o que ela diz? "Eu já lhe expliquei o problema dele, eu não posso fazer nada". Na escola pública está faltando essa coisa dos limites. Quem já se viu um aluno desrespeitar uma professora e depois requerer que ela peça desculpas? Eu falo muito com meus alunos é que eles não têm uma perspectiva. Além da perspectiva, eles não têm uma expectativa. Você veio para a escola para quê? Para estudar. Mas você não realizou a tarefa, você não fez o que eu propus, então como que você saiu de casa com isso? Geralmente, eu faço isso, eu levo eles a pensar. Eu digo muito isso em sala, porque eles olham ao redor deles e veem aquela desorganização social total. Pai, mãe, avó, sei lá quem cria, o vizinho. Os tiros, a bala, a faca, *Tia não sei quem lá morreu, foi tantos tiros*. Os buracos, eles correm para ver. Então, eles veem toda essa desestrutura social ao redor deles e dizem assim: eu vou estudar para quê? Ou alguém da família: *Ah só estudei até tanto, eu vou é trabalhar e ganhar dinheiro*. Ai quem pena é o professor, que tem de dar aula a esses alunos que não querem nada. Eu disse para a Valéria ontem: estou decepcionada com a educação pública, são 25 anos lecionando, e o que eu ganho? Desrespeito? Isso é certo, gente?

A situação cada vez mais se agravava. Irina acirrou os ânimos ainda mais com seu discurso de "desabafo". A cada frase de Irina, mais a mãe de Érico se mexia em sua cadeira numa atitude de muita raiva. Tomei a frente por um momento e disse:

- Irina, a aula já começou há bastante tempo. Érico está perdendo aula. Sua mãe, com certeza, tem afazeres em casa ou no trabalho. Então, penso que você tem suas razões para ter ficado tão irritada, mas o que a mãe de Érico quer é desculpas por ter chamado seu filho de cínico e mal educado por várias vezes. Penso que esse é o ponto da questão. Você poderia pedir desculpa a ela e a ele, já que esse é um juízo de valor que não devemos fazer, não é mesmo?

Zélia ficou calada com minha intromissão. Irina ainda quis se justificar e quando ia começar a falar novamente, a mãe de Érico, já sem suportar aquela situação, se levantou e disse:

-Tudo bem vou resolver de outro jeito, mas a senhora vai pedir desculpas ao meu filho.

Quando proferiu essa sentença, tanto Irina como Zélia entenderam que a questão tinha saído do âmbito da escola, e que alguém cobraria aquela honra da família, talvez alguma esfera de autoridade do São Arcanjo. Nesse momento, Zélia interveio e ela mesma pediu desculpa à mãe e a Érico. Irina, ainda sem jeito, também se desculpou, e disse que estava apenas desabafando, pois era muito difícil ser professora e estar à frente de toda uma turma. Nesse momento, a mãe derramou uma lágrima e disse que também era muito difícil ser pobre

e ser punida por isso todos os dias. Pediu licença para se retirar da sala. Érico se dirigiu a sua sala para assistir à aula. E eu acompanhei-a até o portão. Aproveitei e lhe pedi desculpa pela situação, falei que achava Érico um menino formidável e muito respeitoso, e que a compreendia em seu pedido. Como já nos conhecíamos bastante da portaria, e dos momentos dos intervalos de aula, quando vendia na porta da escola um delicioso "dindin", ela teve liberdade para me falar sobre o que sentiu e me disse:

-Sabe, tia Valéria, eu sei que meu filho é bom e que não merece isso. Já sofri muito nessa vida esse tipo de humilhação e aquela professora me humilhou de várias formas ali dentro. A gente é pobre mas não é bicho não. Eu crio meu filho como gente, ele não anda sujo, está sempre vestidinho, penteado. Não aceito dizerem que porque eu moro no São Arcanjo a única coisa que eu sou é bandida, metida com morte, com um menino jogado na rua. Vivo lá porque é lá que pude comprar minha casa e viver com minha família. A gente não é só isso não, nem o São Arcanjo é só isso. Meu filho ainda vai ficar aqui nessa escola, porque não posso dar outra e é aqui que vendo o meu dindin, mas não vou aceitar que o humilhem não. Eu não me esqueço de que graças ao Valnei, o antigo diretor, meu pai não morreu de enfarte, porque eu tava vendendo dindin aqui na porta quando me avisaram que ele tinha passado mal e o Seu Manuel chamou o Valnei e ele que levou meu pai de carro pra ser socorrido, senão ele tinha morrido. Por isso, faço tudo por essa escola, olho a noite e peço pros meninos não picharem a fachada e por isso também meu filho permanece estudando aqui, mas quero algo melhor para ele.

-Pois é, sei de sua dedicação e da educação que dá ao seu filho, gosto muito do Érico. Peço desculpas por tudo também.

-Também gosto muito de você, tia Valéria. Pensa que não sei que briga com aquelas nojentas da cozinha para dar comida ao Douglas? Se faz pela mãe dele, faz por mim também, ele brinca com meu filho e eles tão passando o maior apherreio. Se não fosse a comida daqui tava passando fome.

Despedimo-nos. Quando voltei à sala de Zélia, encontrei Irina chorando e se perguntando até quando seria vítima desse tipo de violência.

*

O caso Érico é o mais claro em termos do que estou tratando como **o direito e o valor da educação**. Ele encerra as distintas categorias de análise tratadas aqui. Fala sobre as relações de poder, a constituição de um campo de autoridade, a não sujeição à autoridade

pedagógica, o discurso da desestrutura como justificção para qualquer ato contra o aluno como também para o que se pode denominar como fracasso escolar, o conflito do direito e do valor da educaçáo, partindo da justificção da desestrutura e a escola como um espaço de contenção social, mas não de assujeitamento.

Irina iniciou seu discurso de justificção perante a mãe de Érico falando da dificuldade de ser professora e a decepção com a educaçáo pública, e afirma que *atender essa clientela que não quer nada e sem educaçáo em casa é difícil*. Mesmo diante da afirmação da mãe de Érico e da minha afirmação a favor de Érico como um menino que se comporta bem, que é educado, Irina insiste em categorizar Érico num quadro abrangente de "alunos problemáticos", e, sobretudo, baseada no discurso da desestrutura, como discurso manipulador de uma "verdade" e de um sistema "identificatório", que ela usa logo em seguida. Não só categoriza Érico como "aluno-problema", como estende a todo seu aparato social essa classificaçáo. Assim, sua família é deseducada, o ambiente onde vive é de desordem.

Recorrendo, por analogia, a Feltran (2007, p. 23), em seu texto *Trabalhadores e bandidos*, na sua análise quanto mais pública a repressão ao conjunto dos "bandidos", por consequência, mais inclusiva se torna a categoria, inserindo até trabalhadores no conjunto dos bandidos. Agindo sobre um mesmo direcionamento social, Irina se utiliza do discurso da "desestrutura" para enquadrar Érico na categoria de "aluno problemático" e a todo o seu panorama social em um quadro abjeto, mesmo diante das reivindicações de sua mãe e do próprio Érico.

O conflito do direito e do valor da educaçáo para "essa clientela" está intimamente ligado ao conflito da "autoridade pedagógica". Ela reagiu de forma tão mal ao aluno Érico, porque não aceita e não entende como e quando a situaçáo de poder exercida na cadeia das relaçóes de poder se quebra diante do seu comando ao aluno. Ela questiona como os mecanismos de exercício de poder da Prefeitura tiram *a autonomia do processo educativo*, pois já não se efetua a autoridade em nenhum nível. Ela exemplifica:

[...] assim, o menino me desrespeita na sala, eu mando para diretora, ai ele desrespeita a diretora e ela dá três dia de suspensão, mas na Prefeitura não pode fazer isso. Gente esses meninos tem que seguir normas, eles tem que obedecer, eles tem que respeitar, ai a prefeitura faz é dizer se o menino chegar na escola tem que deixar entrar sem farda, sem banho, gente a Prefeitura não está cobrando nada da família, eles tão pegando o menino e rebolando na escola... quem já se viu um aluno desrespeitar uma professora e depois requerer que ela peça desculpas?

O não estabelecimento da autoridade pedagógica versa sobre a falta de sujeição dos alunos ao acúmulo social da violência, que não apenas é praticado pela escola, mas

executado em toda uma rede de ilegitimidade. A dessujeição subversiva, que vai além de não aceitar, ela questiona e descobre toda a cadeia de relações de poder e o local abjeto a eles determinados. Essa abjeção, entretanto, não é encarada como aspecto estanque, um local que se assume; mas a subversão é o questionamento desse próprio lugar, desse discurso justificador e ideológico da desestrutura; questionador ao ponto de gerar as fissuras onde não apenas se reconhece seu valor como pessoas de direito, como a não sujeição às condições sociais a que estão submetidos.

A desestrutura é o ato de justificação para o estabelecimento das relações de poder, para o exercício do poder do Estado e para a acusação da 'desvalorização educacional por parte de sua clientela'. A desestrutura permeia todo o campo de justificação no discurso de Irina e, na tentativa de não se sujeitar ao aluno e sua família exemplifica:

[...] essa criança que me deu essa resposta em casa ela não é disciplinada, ela não tem educação, eles falam esses nomes feios em casa e os pais não dizem nada, eles escutam também o pai falar e eles falam... eles olham ao redor deles e vêm aquela desorganização social total. Pai, mãe, avó, sei lá quem cria, o vizinho. Os tiros, a bala, a faca, *Tia não sei quem lá morreu, foi tantos tiros*. Os buracos, eles correm para ver. Então, eles vêm toda essa desestrutura social ao redor deles e dizem assim: eu vou estudar para quê? Ou alguém da família: *Ah só estudei até tanto, eu vou é trabalhar e ganhar dinheiro*.

Assim, também surge justificado o "desvalor" da educação proferido pelo aluno. O processo educacional e seu papel emancipador nos indivíduos por eles imbricados, no caso os alunos, é nas palavras de Irina invertido e apresentado como sem perspectiva, sem expectativas para a "aquisição de um futuro", de preferência um futuro diferente, que assuma não apenas um novo lugar, mas todo um novo quadro social. Dessa forma, o aluno encarado como um ser não apenas que não reconhece o valor educacional, como um ser que não é capaz de valorar esse valor, como se lhes faltassem "perspectivas", "pontos de vista", "mecanismos" capazes de exercer essa valoração.

Os dados do *Caso Érico* apontam para mais uma perspectiva de análise: a escola como um mecanismos de contenção social, mas não de assujeitamento. Por um lado, a Prefeitura (que representa o Estado ou a maior instância do poder normativo) exerce seu poder político não só no direcionamento de como o sistema de ensino deve funcionar, por via de suas diretrizes, portarias, propostas curriculares, enfim, mas na utilização da escola como um mecanismo sutil de negociação do seu capital político. Assim, na fala de Irina, a "Prefeitura" impõe à escola e, conseqüentemente, aos seus integrantes, não apenas "alunos problemáticos ou desestruturados" como "famílias desestruturadas", e exemplifica em suas palavras:

Gente esses meninos tem que seguir normas, eles tem que obedecer, eles tem que respeitar, ai a prefeitura faz é dizer se o menino chegar na escola tem que deixar entrar sem farda, sem banho, gente a Prefeitura não está cobrando nada da família, eles tão pegando o menino e rebolando na escola. É certo menino entrar na escola de short curto ou sem farda? O menino faz o que quer. O máximo que a gente pode fazer é chamar a mãe e sabe o que ela diz? *Eu já lhe expliquei o problema dele, eu não posso fazer nada.*

A negociação do capital político do Estado é expressa no que Algebaile (2004) já apontava na utilização da escola pública como uma espécie de posto avançado do Estado, onde este pode não apenas lançar políticas de contenção social, ocasionando um "gerenciamento da pobreza", como relegar as funções educativas a um caráter secundário em todo o sistema de ensino. Assim, *o menino pode entrar sem farda, de short curto, e fazer o que quer, estão rebolando menino na escola*, pois o que é relevante é ter aluno na escola; isso justifica a escola, mesmo que seja a escola que está aí, mas também age para que a escola seja esse campo de ação do Estado, mas também uma expressão do Estado.

A utilização da escola como esse campo de contenção faz com que esta seja enquadrada pelo Estado na ilusão da outorga do direito da educação, quando o próprio papel educacional se perde em meio ao jogo das relações de poder. Aqui se expressa o exercício do poder do Estado na perpetuação da escola que não ensina.

A utilização dessa escola nesse exercício do capital político não é uma via de mão única, e, diferente dos dados apresentados por Algebaile (2004), não é um caminho para a sujeição passiva. A ação da mãe de Érico, pedindo não apenas justificção dos atos da professora, como exigindo desculpas, fala desse local de não sujeição. Durante o tempo em que estive na escola executando a pesquisa, vi por diversas vezes procedimentos similares acontecerem, não apenas por parte dos pais, mas também dos alunos. Érico, no momento em que é agredido, com a denominação de "cínico e mal educado", diz que tomará medidas, que as coisas não ficarão assim. Como compreendia que se apenas prestasse uma queixa à diretora, provavelmente, nada aconteceria (como eu mesma cheguei a pensar que efetivamente nada aconteceria em prol de uma justificção do ato de Irina), encarregou a própria mãe de resolver a situação. E, diferente do discurso da desestrutura, que *esse meninos são criados por qualquer um, de qualquer jeito*, Érico e sua mãe mostraram que não, e como não são *qualquer um ou ninguém*, exigiam sim uma retratação.

A fala da mãe de Érico também demonstra como a utilização do espaço da escola não é apenas a busca de escolarização do seu filho e reconhece que quer algo melhor para ele, inclusive algo melhor como "Escola", na acepção da palavra, um local que prioriza a educação e a aprendizagem. Nada é encoberto. Esse jogo do exercício do capital político não

é algo que se processe numa ordem simbólica ou mesmo em um eufemismo social. Os pais do São Arcanjo sabem como podem inclusive negociar, assumem um papel no jogo num sentido de também lançarem dados neste. Os pais e os alunos sabem que também merecem uma retratação do Estado para terem o que têm como escola, como na música no Mc Cascão, "não adianta ocultar ou tentar reprimir". Sendo assim, a permanência de Érico na escola é negociada nesse jogo do capital político. Dela, a mãe de Érico extrai seu local de trabalho, a possibilidades de acesso à saúde, de subsistência da família de Douglas, dentre outras coisas, mas isso não faz nem a escola nem seus integrantes terem direitos de subjugar-los, pois eles entendem um certo "pé de igualdade" nesse tipo de negociação, e sabem que, se não atendidos, podem requerer suas retratações a outras esferas de poder.

Algebaile (2004, p. 10) enfatiza a ideia de que a utilização da escola como campo de contenção social do Estado, garante a este "[...] novos canais de negociação do poder em diferentes escalas e certa 'economia de presença' em outros âmbitos da vida social, particularmente na política social", graças a introdução de várias "tarefas" oriundas das políticas sociais, que ganham papel primordial na escola, à frente inclusive dos aspectos educacionais. A autora adverte, entretanto, que essa ampliação das funções da escola, a ampliação dessas "tarefas" têm apenas um caráter simbólico. É o que ela denomina de "arremedos de ação", o que assegura que nem a função educativa nem outras funções de nível social sejam totalmente atendidas, mas que "[...] permite ao Estado dissimular suas ausências e omissões e operar novas perdas de direitos sociais e, particularmente, do direito à educação". Algebaile (2004, p.15) enfatiza:

Quanto às 'tarefas' que migram para a escola, convém, ainda, esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são: o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da 'carência educacional e cultural do povo'.

Por outro lado, utilizando a contribuição de Algebaile (2004) e seu apontamento da escola como uma posto avançado do Estado, no que se referia ao papel dos pais nessa negociação, não era como apontado pela autora de uma utilização dessa escola visando a garantir um mínimo de direito, ante as diversas perdas de direitos geradas a toda condição de pobreza. No contexto do São Arcanjo, a atitude dos pais e dos alunos era mais a busca por algum tipo de retratação.

De acordo com Algebaile (2004, p. 117) a política social dirigida aos segmentos populacionais mais pobres reforça a ideia de que o Estado garante uma espécie de "contra-

peso a favor dos menos favorecidos", "[...] cria a impressão de alguma igualdade" (ALGEBAILLE, 2004, p. 117). No contexto da Escola Municipal Capistrano de Abreu, no entanto, no âmbito do São Arcanjo, essa igualdade se dá em outra ordem. O morador do São Arcanjo não entende esse contexto "ilusório de igualdade" do Estado, pelo contrário, ele sabe que efetivamente não tem acesso aos "bens legítimos do Estado", não tem representatividade política. Ele entende, porém, o jogo político e as relações de poder e compreende que pode cobrá-las na negociação desse jogo político, no mercado de trocas dessa mercadorias política, e, quando se coloca em pé de igualdade nessa negociação política, o faz munido de outras formas de busca de legitimidade. A escola é como um espaço neutro onde ele espera receber benefícios, dentre eles aprender a ler e a escrever, aprender para não ser um analfabeto, entretanto, ele espera algo mais da escola, os mecanismos de ajuda, os mecanismos de novas práticas identificatórias, mas isso não faz com que não veja e não compreenda a escola e suas ilicitudes, a escola e suas falhas na função de educar, a escola e sua atuação estatal, como mecanismo de reprodução social, no sentido de eliminar as possibilidades de aquisição de direitos a toda esta classe social.

Certa vez, em um dos meus Cadernos de Campo⁸⁵, escrevi uma reflexão acerca da **busca pelos brindes**. Na escola, percebia muito da parte dos alunos, mas dos pais também, uma busca do que ganhariam fazendo um uso social daquele local. O termo "brinde", além do significado de brindar por uma ação comemorativa, também assume significados como: um objeto com o qual se presentearia; como uma oferta condicionada à compra de certa mercadoria; como peça promocional que se oferece visando a objetivos de *marketing*. O brinde faz parte desse jogo de troca, porém é mais uma compensação, algo mais simbólico, que se pode ganhar em uma negociação. Da parte dos alunos, no primeiro dia de aula, se esperava mais do que uma oração, uma música, a leitura de um texto; esperavam-se pelo menos os brindes. Escrevi particularmente uma reflexão sobre os brindes, por me parecer mais visível, no "Dia das Crianças", que foi comemorado no dia 11 de outubro. A preparação para esse dia me mostrou como a escola não apenas se mobilizou mas também se preparou para que tivesse algo como que uma festa, uma comemoração para as crianças com os mecanismos de que dispúnhamos, tais como os brinquedos com que já brincavam e outras atividades, como apresentação de uma peça pelos professores. Além disso, a questão primordial era arranjar os "brindes" do Dia da Criança, alguma lembrancinha incluindo doces e pequenos brinquedos para que o dia "não passasse em branco".

⁸⁵ Caderno de Campo, 11/10/2013.

A questão dos brindes no Dia das Crianças, a forma como toda a escola entendia que não podia deixar de dar brindes aos alunos, não é algo propriamente pedagógico, compreendido no caráter de uma atividade pedagógica, mas é algo como "o que vão me dar para compensar isso aqui" ou "o que vou ganhar com isso aqui", a própria escola e seus integrantes agiam na lógica do Estado, entendiam simbolicamente que aquilo era uma exigência para a ocasião. Vi professores, funcionários e quadro gestor tirarem do próprio bolso os recursos para arcar com essas despesas, pois a escola entendia que isso deveria ser feito. Apesar, entretanto, de os alunos quererem isso, estes e os pais quererem os brindes, seu mecanismo não era tão *a la* "Casa Grande e Senzala" (1998), não havia o "assujeitamento", o brinde não os fazia mudar de atitude, uma vez que não dado o brinde necessário ou satisfatório, a reação seria o "tumulto", o grito de "eu sei a violência que está sendo praticada aqui, eu vou quebrar tudo, eu não aceito ela".

Por outro lado, tanto pais como alunos compreendiam que a oferta desses brindes é muito pouca. Se pensarmos em programas como o Programa Saúde na Escola (PSE)⁸⁶, do Governo Federal, que está em quase toda as instituições de ensino municipal de Fortaleza entenderemos que a assistência à saúde dos escolares é mínima. Como técnica de ensino

⁸⁶ O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida dos educandos.

O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos à saúde e de atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

O público beneficiário do PSE é de estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações de educação e saúde do PSE ocorrerão nos territórios pactuados entre os gestores municipais de educação e de saúde definidos segundo a área de abrangência das Equipes de Saúde da Família (Ministério da Saúde), tornando possível a interação dos equipamentos públicos da saúde e da educação (escolas, centros de saúde, áreas de lazer como praças e ginásios esportivos, outros).

As ações do PSE devem estar pactuadas no projeto político-pedagógico das escolas. Esse planejamento deve considerar: o contexto escolar e social e o diagnóstico local de saúde do educando.

O PSE foi constituído por cinco componentes:

- a) Avaliação das Condições de Saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública;
- b) Promoção da Saúde e ações de Prevenção de doenças e de agravos à saúde. O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) integra-se a esse componente ;
- c) Educação Continuada e Capacitação dos Profissionais da Educação e da Saúde e de Jovens;
- d) Monitoramento e Avaliação da Saúde dos Estudantes;
- e) Monitoramento e Avaliação do Programa.

Mais do que uma estratégia de integração das políticas setoriais, o PSE se propõe a ser um novo desenho da política de educação e saúde uma vez que:

- (1) trata a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos;
- (2) permite a progressiva ampliação das ações executadas pelos sistemas de saúde e educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes; e
- (3) promove a articulação de saberes, a participação de estudantes, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social da política pública.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola?id=16795>. Acesso 26/09/2015.

acompanhei a execução desse programa em algumas escolas municipais e este se reduzia a palestras e oficinas para melhor escovação dos dentes. Enquanto isso, os alunos sofriam de problemas de saúde, de certa forma, até de resolução simples pela equipe, como o bicho-de-pé, vermes, as cáries, enfim; todavia, a retratação acontece pois há sempre a possibilidade de solicitar ajuda aos integrantes da escola em caso de doença, por exemplo, como apresentado pela mãe de Érico na necessidade de ir a um hospital ou mesmo de se adquirir um encaminhamento ao hospital.

Esse próprio jogo de negociação desse capital político dentro das relações de poder e no exercício desse poder, principalmente no que se refere à parcela da população que é atendida pela escola pública municipal, faz coro a favor Estado por via do discurso da desestrutura, deixando transparecer que a luta, por parte da população pobre, por esse "direito pela educação", está baseada nesses propósitos "banais" ou "ilegítimos", acusando esses agentes "mais fracos", em relação às estruturas de poder, estarem focados em interesses não educacionais; com isso, também, o Estado acha justificção para proposições dessas políticas educacionais que não necessitam prioritariamente de estarem enquadradas em uma função educacional, estando aliadas a esta apenas de forma simbólica, como aparato educativo que pudesse dar conta de todo o problema social do Brasil. De acordo com Algebaile (2004, p. 164),

[...] o baixo interesse das classes populares por educação e, portanto, sua desqualificação para atuarem como sujeitos políticos "autorizados" a disporem acerca de suas necessidades educacionais. E é interessante notar que tais interpretações constituem talvez o principal fundamento, ainda que parcialmente oculto, dos projetos que, por meio dessa desautorização política dos pobres, ganham impulso para proporem utilizações redutoras da escola, ações de "reeducação" que permitem ao Estado razoável "economia" na expansão de outros serviços. Tais lutas, porém, apenas afirmam legitimamente a insuficiência do acesso à educação diante do quadro de carências diversas e evidenciam a percepção das classes populares a respeito da utilização reiterada da escola para além da educação. Não são lutas em detrimento do ensino. Apenas são a favor de que o "extra-educacional", que vem como um contra-peso agregado à escola, tenha sentido e vincule-se às necessidades e expectativas daqueles que a usam.

A manipulação desse discurso da desestrutura mobiliza as políticas educacionais na condição desses arranjos, que se exprimem com ar educacional e com objetivos pedagógicos, quando efetivamente não são mais do que as técnicas de disciplinamento, manipuladas pelo discurso, que invadem a área do Direito, da legislação, da elaboração das políticas públicas. Nas palavras de Foucault (2010, p. 190), "[...] os procedimentos da normalização colonizam cada vez mais os da lei; tudo isso pode explicar o funcionamento global daquilo que gostaria de chamar sociedade da normalização"; o que não se encaixa no

nexo da "normalização", como acontece com o discurso da desestrutura, que pode ser até elucidado pelo aparato normativo, mas por esse mesmo será eliminado.

A negociação desse capital político, entretanto, apesar de que para o morador do São Arcaño não se apresente como uma forma de assujeitamento, pois estes se apoiam em outras formas de legitimação de poder, efetivamente traçam o que "socialmente" é considerado como legítimo e ilegítimo. Feltran (2010a, p. 227) enfatiza que,

A política pressupõe nesses contextos, portanto, para além das disputas institucionais, um conflito anterior: aquele que se trava, no tecido social, **pela definição dos critérios pelos quais os grupos sociais podem ser considerados legítimos** (Ranciène, 1995). Só quem se legitima, e é legitimado, pode participar daqueles espaços. **A construção da legitimidade social, portanto, está na base da constituição de um sujeito ou espaço público, e, portanto, do conflito político.** (Grifei).

Assim, a conjectura da desigualdade invade o espaço da ação política e impõe a esta um reposicionamento no processo de negociação desse capital político, mas, sobretudo, legitima um grupo sobre outro, age na fronteira, na busca por essa legitimidade, essa representatividade política. Feltran (2010a, p. 228) trabalha a categoria analítica de **fronteira**, visando a entender o que constitui as margens da política e o jogo do legítimo e do ilegítimo, e acentua que, "[...] Ao mesmo tempo em que denota uma separação, a categoria fronteira preserva a possibilidade de fluxos, controlados, entre as parcelas separadas. A metáfora da fronteira interessa, ainda, por preservar a noção de conflito, latente como política ou gestão em condições de estabilidade da linha que a demarca...". Ainda de acordo com o autor,

A demarcação de fronteiras nas margens da política sustenta a restrição da legitimidade de grupos inteiros da população às margens da cidade. A possibilidade de ações coletivas baseadas nesses territórios agirem politicamente, portanto, é desbastada de saída... O que ela faz notar são as fronteiras de contenção ativa da legitimidade pública, tanto pela gestão "democrática" dos convênios feitos "para pobres" quanto pela violência. (FELTRAN, 2010a, p. 228)

Por fim, a lógica aqui desenvolvida para tratar a questão do "Direito e do valor da Educação" servirá de base no quadro de análise acerca da "Propagação da Violência", próximo item na caminhada da minha argumentação.

5 SOBRE A PROPAGAÇÃO DA VIOLÊNCIA

[...] a dor é intrinsecamente incomunicável.

(Veena Das)

5 SOBRE A PROPAGAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Este segmento demanda compreender a atuação das relações de poder na constituição de mecanismos de sujeição e exclusão, em cujo núcleo central dessas ações enquadra-se a violência, seja ela simbólica ou aberta. Pretende alcançar, portanto, os mecanismos que constituem a base para a proliferação de variados modos de violência no contexto educacional. Por conseguinte, não é um estudo sobre a "violência escolar" feito fenômeno delimitável; é, sobretudo, uma análise das formas difusas e incorporadas da violência oriunda dos mecanismos de assujeitamento.

*

Era mais uma sexta-feira normal⁸⁷. De um momento para outro, houve um alvoroço entre os funcionários da escola. A primeira a chegar a minha sala foi Judite, funcionária de serviço geral, que, em razão do longo tempo em que trabalhava na escola e em decorrência do seu prestígio ante a direção, se situava num local de autoridade, que lhe permitia, entre outras coisas, delatar "coisas erradas" que aconteciam entre funcionários e professores, como também averiguar visitas da Secretaria de Educação. Estava muito ocupada, envolvida com o resultado da Prova Brasil⁸⁸, quando Judite chega, informando que a coordenadora do Distrito de Educação da SER 6, estava na escola à procura da diretora ou de alguém do quadro gestor. Como nem Zélia, nem Socorro estavam na escola, me encaminhei ao pátio central para recebê-la.

Era uma senhora simpática e estava acompanhada de um senhor que portava uma trena e uma máquina fotográfica. Dispus-me a acompanhá-los na visita. A coordenadora disse-me que recebera um relatório elaborado pelas técnicas do Distrito, dando conta de que a quadra da escola estava em péssima condição. Informou-me logo que a escola havia sido beneficiada como uma das escolas que o secretário de educação iria visitar. Encaminhamo-nos para o espaço da quadra e eles constataram que a estrutura das arquibancadas estava

⁸⁷ Caderno de Campo, 04/10/2013.

⁸⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três avaliações externas em larga escala, dentre elas, a **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar** (ANRESC), também denominada de "Prova Brasil". Uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso 05/10/2015.

afundando em algumas partes. A quadra era ampla, poderia receber um número grande de pessoas, mas era necessário dispor de cadeiras de plástico a serem distribuídas pelo espaço. Precisava também de uma pintura e nova limpeza dos matos que cresceram ao redor do seu espaço.

Fizeram anotações e me informaram de que entrariam em contato com a própria diretora, para que tomasse algumas medidas. No dia seguinte, quando Zélia chegou à escola, mandou chamar a mim e a Emília para que pudessem ser traçadas todas as estratégias para o "adequado" recebimento do secretário. Traçamos, então, uma lista de providências, que incluíam apresentações artísticas da banda dos alunos da escola municipal vizinha, providenciar uma mesa, uma toalha, cadeiras adequadas para o secretário e sua equipe, água, sucos e outros quitutes, bem como a procura de um aluno que lesse bem uma mensagem para abertura dos trabalhos da noite.

Também era necessário "informar" os professores, em uma reunião, do fato de que, nesse dia, prestariam o terceiro expediente na escola, pois todos deveriam estar à noite na escola no horário da "visita" do secretário, como também a mobilização da comunidade do São Arcanjo para que todos comparecessem, mesmo que tivéssemos de pagar a utilização de algumas mídias locais, como o carro de som do bairro. Zélia estava muito animada, pois, segundo suas palavras, *até que enfim, uma coisa boa, além do secretário constatar o trabalho que foi feito aqui, ainda receberemos a reforma da quadra da escola, algo que todos desejávamos tanto.*

A visita foi marcada para o dia 23 de outubro de 2013. O encontro com o secretário começaria às 18h30min com previsão para acabar às 21h. As duas semanas seguintes que transcorrem após a visita da coordenadora do Distrito de Educação 6 foi de muito alvoroço nos ânimos da escola. Era um entra-e-sai de funcionários terceirizados de uma construtora para o "reparo" da estrutura, que se resumiu em pintar com tinta cal a estrutura da quadra, pintar as grades e alambrados da quadra e cortar o mato ao redor desta. Quanto às arquibancadas, nada foi feito, pois envolveria muito dinheiro fazer esse reparo. O clima entre os professores era de muita desconfiança e desconforto. Reinou uma atmosfera de se fazer muito competente e de enaltecer seus feitos frente aos outros que não o faziam. Esses papéis eram variáveis, ora enaltecendo-se e diminuindo o outro, ora sendo diminuído e enaltecendo-se o outro. Entre os alunos o clima era de "tédio", pois se exigiam mais horário, mais momentos em aula, e a quadra, motivo de grande alegria entre eles, não podia ser utilizada. Enfim, como a pressão aumentou desde o quadro gestor e professores, ela respingou nos

estudantes por meio de forte repressão a qualquer ato tratado com grande naturalidade anteriormente. Foram duas semanas bem tensas na escola.

De todos Zélia era quem mais se preocupava com a visita do secretário. Isso porque a ameaça de perder seu cargo era constante, visto que o assumia em decorrência de uma seleção interna e os relatos da "fácil exoneração" de qualquer diretor eram frequentes. Enfim, era preciso encher de cal não apenas a quadra, mas também a escola e suas práticas como um todo.

*

No dia 23 de outubro⁸⁹, no horário marcado, o então secretário de educação, chega à Escola Municipal Capistrano de Abreu. Na escola, estavam todo o quadro gestor, funcionários, professores e muitas famílias e os respectivos alunos, todos do São Arcanjo e adjacências. O tumulto na porta da escola era grande. Vários carros com segurança armada, pessoas dos diversos Distritos de Educação, desde coordenadores de distritos a técnicos, pessoas da imprensa e uma comitiva da Secretaria de Educação Municipal, a maioria coordenadores estratégicos na nova gestão.

O secretário foi pontual. Chegou à escola às 18h30min e se dirigiu direto à quadra para começar sua "conversa com os pais". O momento exigia certa formalidade, era necessário haver uma "composição de mesa", apresentando a equipe técnica e seus cargos no organograma do Município. Também chamaram a compor a mesa em momento posterior cinco alunos, de variados níveis de escolaridade, que trajavam o novo fardamento do Município.

O secretário iniciou sua fala expondo o objetivo daquele momento, que era orientar e incentivar que as famílias participassem ativamente da educação dos alunos. O principal foco do seu discurso era "a importância da alfabetização das crianças". Afirmou que a Secretaria de Educação já havia tomado diversas medidas, como a que **aluno não podia voltar para casa sem aula**. E disse:

-A educação no município estava uma bagunça, alunos sem aula, professores em greve. Quando tinha aula o professor faltava e o aluno voltava para casa sem aula, agora nós tomamos diversas medidas. O filho de vocês estão voltando para casa sem aula? Estão, diretora Zélia? Eu sou impiedoso, viu diretora! Se eu souber que aluno voltou pelo menos um

⁸⁹ Caderno de Campo, 23/10/2013.

minuto antes do horário de término da aula, eu coloco um boneco federal. Está ouvindo, professora Zélia?

Zélia, por sua vez, encolhia-se em uma cadeira sem nada poder dizer. O secretário prosseguiu:

-Gente, vocês devem me achar doido, mas hoje não tem justificativa para Fortaleza ser a última colocada no Spaece-Alfa⁹⁰. Nós não queremos procurar culpados pela situação da educação de Fortaleza. A gente quer olhar para frente e mudar essa realidade junto com vocês porque a gente acredita que a educação da capital pode e será melhor.

Um pai que estava na plateia disse que com a escola que eles tinham ali, não era possível mudar nada. O secretário retrucou:

-É mesmo, diretora Zélia? A escola aqui vai tão mal? Pois eu vou pedir para minha equipe anotar suas queixas que vou conversar com a diretora Zélia depois.

Zélia não sabia o que fazer, por vezes, ria desajustada, como se estivesse sem reação. O secretário prosseguiu:

-Sei que muito ainda pode ser feito e nós vamos trabalhar para fazer. Estamos trabalhando nesse sentido. Por exemplo, estamos estudando medidas para compreendermos por que tanta falta de professores. Sei que os professores faltam demais, é um problema muito sério no nosso município; fora as faltas também tem as licenças médicas. Nós sabemos que há uma minoria de professores que não gostam da escola, que está só passando um tempo aqui enquanto não arranja algo melhor.

Os professores permaneciam calados. Alguns balançavam a cabeça como se discordassem, mas nada diziam. Foi quando o secretário pediu que algum professor da escola desse seu depoimento acerca do *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), se tinham alguma experiência exitosa, ou algum depoimento. Prontamente, a professora Emma se dirigiu ao centro da quadra, ao encontro dele. Ela contou como toda a sua turma já lia e escrevia, que faziam inferências na interpretação dos textos, que toda a turma se empenhava bastante por meio de um trabalho em equipe em prol do cumprimento das metas da alfabetização. Ela disse:

-Olha os pais sabem, que eu forço, chego por vezes a gritar com o aluno para que profira as letras corretamente, e quando não o fazem, eu alerto que não vamos cumprir as metas por causa deles. Então, toda a turma entende que é uma tarefa de todos nós a alfabetização.

⁹⁰ Avaliação estadual que identifica e analisa o nível de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Emma só esqueceu de mencionar aos pais, e a todos os presentes ali, que em sua sala o aluno João Gabriel, a quem ela sempre mandava voltar para casa por ser autista, não sabia escrever, muito menos ler. O secretário prosseguiu, expondo outras mudanças que aconteceriam em sua gestão. Primeiro, enalteceu, ainda, na fala, do compromisso pela alfabetização, a abertura das turmas de "reenturmação" como um prolongamento desse compromisso, além de uma seguridade do governo em cumprir com esta meta.

Anunciou a instalação, em todas as escolas municipais, de uma *Inspetoria de Segurança Escolar* (ISE), efetuada pela Guarda Municipal de Fortaleza, cujo objetivo é planejar e executar rondas escolares, a fim de garantir o atendimento aos pais, alunos, professores e colaboradores da rede pública municipal de ensino, no que diz respeito à segurança nas unidades escolares. A ISE pretende coibir atividades irregulares, identificando os agressores e vítimas de conflitos gerados no âmbito escolar, bem como mapear as ações e atividades desenvolvidas no entorno das escolas. No momento da reunião, constavam na parede da escola *banners* identificando o fardamento dos guardas municipais que estariam orientados a compor a ISE.

Por fim, o secretário apresentou os alunos que vestiam o novo fardamento escolar. Explicou o que tinha no *kit* de fardamento, e advertiu aos pais: "Nós viemos fazer um compromisso com vocês por uma educação melhor para o município. Vocês, como pais dos nossos alunos, também têm que fazer a sua parte. Como a verba não comportou a compra dos tênis para o Ensino Fundamental, peço que deixem a pobreza de espírito de lado e mandem seus filhos de forma decente para a escola, sem estarem calçando essas chinelas de dedo horríveis, por favor. Chinela de dedo é o fim".

A noite acabou com aplausos. Segue foto do encontro realizado em outra escola. O padrão do encontro era o mesmo nas várias instituições.

Figura 3: Reunião com o secretário de educação



Fonte: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 26 de setembro de 2013.

*

A propagação é um ato contínuo. O efeito de propagar é fazer com que algo chegue a diversos sítios para além daquele em que se produz; estender, expandir ou dilatar ou multiplicar algo. Segundo o dicionário Aurélio (2005, p. 659), propagar é multiplicar, dilatar, estender, difundir. Uso a categoria de análise da **propagação da violência** para compreender como um ato se reproduz, na escola, mas, além dela, em diversas esferas e relações sociais.

A "propagação" é o entendimento de que diversas ações, discursos engendrados na prática e nas relações escolares não podem ser compreendidos por via da lógica da imposição de um culpado, mas versa, assim como no conceito de propagação das ondas eletromagnéticas⁹¹, em que a emissão de uma sinal se propaga, gerando informação, como algo que se expande e se difunde na teia social, atingindo a escola, permeando-se nas relações de poder desta e estendendo-se até o aluno.

A "propagação da violência", na forma como a mobilizo, entende que o exercício do poder não parte de um centro específico, por exemplo, não há uma "cadeia de obediência" linear, partindo da dominação que o poder exerce de um centro e prolongando-se para as partes mais baixas. A "propagação da violência" opera, no que Foucault (2010, p. 184)

⁹¹ As ondas sonoras se propagam em um meio material - sólido, líquido ou gasoso. Esse meio pode ser unidimensional, como uma corda esticada; bidimensional, como a membrana de um tambor; ou tridimensional como a atmosfera. É importante notar que o que se propaga é o movimento e não as partículas do meio, já que estas apenas oscilam próximas às suas posições de repouso. Uma das propriedades interessantes de uma onda é que ela pode transportar energia ou informação de um lugar a outro do meio, sem que o meio seja transportado. Fonte: <http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/propagacao/propaga.html>. Acesso: 12/10/2015.

elabora por meio da análise ascendente do poder, nos "mecanismos infinitesimais" na trama social. Não é um mecanismo opressor na forma de uma dominação global, que se expande até em baixo. É um mecanismo que age em rede, mas que, nem por isso, deixa de ser um exercício da sujeição.

A "propagação da violência" versa sobre os mecanismos de sujeição na forma como eles se difundem e atuam nos fenômenos mais baixos, como as técnicas, as relações de poder, as formas de identificar, de classificar, de mobilizar os "discursos de verdade". Nas palavras de Foucault (2010, p. 184), impõe-se compreender "[...] como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam, mas sobretudo são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais", ou seja, não se trata apenas de compreendê-los como "mecanismos disciplinares" (FOUCAULT, 2010), mas como "mecanismos de regulamentação" (FOUCAULT, 2005, p. 299), que se articulam um com o outro.

A "propagação da violência" expressa como desde os níveis mais elementares de poder que se estabelecem na escola, como os mecanismos de "identificação" ("aluno problemático", "aluno com deficiência", "aluno desestruturado", entre outros) e a eleição dos parceiros legítimos para acolhimento produzem os instrumentos de exclusão e sujeição, oriundos do núcleo comum de violência, do exercício do poder no seu estado bruto, que são investidos e anexados nas práticas e atuações políticas da representatividade estatal.

A análise aqui, então, não parte da atuação estatal até o aluno; ao contrário, investiga com origem nos mecanismos sutis, os mecanismos locais produzidos na escola, tais como os "reparos" da quadra para o mínimo acolhimento do secretário; a eleição do espaço da escola para a mobilização do capital político/ social, como local para mediação dos "discursos de verdade"; o estabelecimento do que é legítimo nas relações de poder; a desqualificação da atuação da direção, dos professores e dos pais; o local enaltecido dado aos mecanismos de repressão (exemplo: a guarda familiar). Todas essas nuances expressam como o exercício do poder atua por meio de "[...] instrumentos próprios, de uma lógica própria... e como esses mecanismos de poder... começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis". (FOUCAULT, 2010, p.185). E ainda Foucault (2010, p. 182):

Trata-se... de captar o poder em suas extremidades..., captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.

O interessante, nesses mecanismos de poder, é que eles também não se exercem de forma linear, mas permeiam-se, cruzam-se no seio social, de modo a estabelecerem os mecanismos de sujeição. A mesma atividade de desqualificação da atuação do diretor, do professor, da família, que é usada naquele momento na fala do secretário, pode ser empregada também, na escola pelo diretor em relação aos professores e as famílias, pelo professor em relação aos alunos, pelos alunos em relação ao diretor, aos professores na forma de uma dessujeição. De acordo com Foucault (2010, p. 183), "O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; ... são sempre centros em de transmissão."

A análise da fala do secretário, por meio do dispositivo da "propagação da violência", não deve ser empreendida com procedência no local de poder da figura de representação estatal, mas deve partir desse mecanismos ínfimos, da eleição da escola, da mobilização das relações de poder, do estabelecimento do acolhimento necessário, mesmo que este se camufle do aparato institucional de que se está fazendo uma benfeitoria pela escola, por mais bem que, às vezes, uma demão de tinta-cal pode promover ao ambiente, mas que, no caso da Capristano de Abreu, era necessário bem mais do que isso.

A eleição desses campos de ação, que visam a "delimitar" o que o exercício do poder julga estratégico no jogo político, exprime como este poder se estende, se propaga para além do quadro do direito, no sentido do que é constituído juridicamente como significativo à educação municipal, mas engendra-se nas práticas e perpetua-se na constituição e no estabelecimento das zonas de normalização, de constituição da norma, e no que vai permanecer fora, desrepresentado, deslegitimado no quadro social. A figura estatal identifica, produz e anexa essas práticas capilares de poder, de forma a constituir o que permanecerá legitimado, no sentido de normalizado, do que se constitui como socialmente coerente.

A atuação do secretário no uso do espaço escolar já estabelecia não só no plano de política educacional, como de manipulação do capital político/social, quais parceiros, e, em quais momentos, poderiam se constituir como alianças legítimas no jogo das relações de poder. Para o exercício desse poder, entretanto, se utiliza da manifestação da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 59), entendida aqui em um sentido amplo, que agrega ao exercício do poder a "justificação" necessária para a escolha destes campos de ações estratégicos no jogo político, sempre utilizando a ordem da verdade como uma forma útil e necessária na maneira eficaz de governar. Nas palavras de Foucault (2011, p. 59),

Diz-se frequentemente que por detrás de todos as relações de poder existe, em última instância, qualquer coisa como um núcleo de violência e que, ao se despir o poder de seus adornos, é o jogo nu da vida e da morte que se encontrará. Pode ser. Mas, pode haver poder sem adorno? Dito de outro modo, pode haver efetivamente um poder que se passaria sem jogos de sombras e de luzes, de verdade e de erro, do verdadeiro e do falso, do oculto e do manifesto, do visível e do invisível? Ou ainda, pode haver exercício de poder sem um [clarão] de verdade, sem um círculo aléutrgico que gira em torno dele e que o acompanha?

Assim, na escolha desses campos de ação, enfatiza-se a ordem da verdade para o governo eficaz, mediante esses jogos de sombra e de luzes, onde o uso da verdade, produzida acadêmica ou cientificamente, é apenas uma frente nessa ação da eleição dos campos de atuação. Age-se, sobretudo, como mantenedor de uma verdade que diz o que é bom socialmente, o que deve ser privilegiado socialmente, o que é **legítimo** socialmente.

Essa ordem de verdade, entretanto, muitas vezes de utilização acadêmica, dando ar eficaz ao que deve ser feito pelos problemas educacionais do País, parece não atingir as verdadeiras questões educacionais, de acordo com as palavras de Algebaile (2004, p. 54, 55): "[...] A própria crítica acadêmica e sindical, muitas vezes, parece realizar-se em esfera própria, não contaminando suficientemente os usuários da escola e não se deixando contaminar por eles". Produz-se um distanciamento entre a manifestação da verdade na forma acadêmica e as práticas que se efetivam na escola pública, e, ainda Algebaile (2004, p. 55), adverte:

É nesse sentido que a idéia de crise da escola, no caso brasileiro, parece levar a um deslocamento da questão central, que não diz respeito à inadequação da escola para a realização das tarefas formativas que seriam essenciais a uma sociedade moderna, mas a como e por que a escola que está aí se tornou (e se mantém) adequada e suficiente, a ponto da crítica não se generalizar e enraizar socialmente de forma a desestruturá-la, instaurando um quadro mais aberto de disputa dos seus sentidos.

Dessa forma, a imposição do poder não se inicia na fala de ameaça e desqualificação do secretário aos membros da escola, mas na eleição dos campos de ação que devem ser privilegiados. Assim, "aluno não voltar para casa" é um exemplo da eleição de um campo de ação, que "praticamente", no fazer diário das atividades pedagógicas, não se efetua como uma medida propriamente "educacional", uma vez que nem dia letivo esse dia poderia ser considerado no calendário destes alunos, mas apenas um momento em que passavam na escola até a aula acabar, assistindo a um vídeo sem nenhum encaminhamento educacional específico ou acompanhados por um funcionário de serviço geral, que nem formação para ministrar aulas tinha, e que efetivamente não as ministrava, apenas "olhava os alunos".

Assim também, a eleição da fala em torno da "alfabetização" dos alunos, mesmo os que já deviam estar alfabetizados, como é o caso dos estudantes da turma da "reenturmação", trata-se desse exercício do poder e de seus campos de privilégio. Enfatizar

políticas de alfabetização, de correção de fluxo, é demonstrar como as questões educacionais preliminares do País, centradas na educação das camadas populares e na democratização da escola, continuam sendo arroladas como questões educacionais essenciais, centro de pauta no discurso educacional.

A propagação da violência, como eleição dos campos de ação, como enfatiza Foucault (2011), quando despida dos seus adornos, no caso da escola e das políticas educacionais, quando sem o discurso pedagógico, da eficiência do processo educacional ou da correção deste na luta pela qualidade da educação, restam o jogo simples das relações de poder e seu núcleo central de violência. Dessa forma, enquanto o objetivo da conversa do secretário era convocar as famílias à participação da educação dos seus filhos, mediante o compromisso nacional da alfabetização na idade certa, utilizando-se para tal uso do poder e de sua desvinculação à manifestação da verdade, oriunda da ciência ou discurso acadêmico, mas também da sua posição de poder, como alguém mais apto para dizer o que era bom e também legítimo para a educação do Município, quando despido desse discurso, resta o núcleo de violência já manifesto em sua fala.

Assim, dirige-se à diretora da escola e enfatiza-se impiedoso. Essa postura deflagrava as relações de poder, que impunham dentre as entrelinhas a exoneração do cargo de diretora, e, no caso, a exoneração pública desse cargo, ali perante toda a escola, como também a desqualificava perante toda a comunidade escolar.

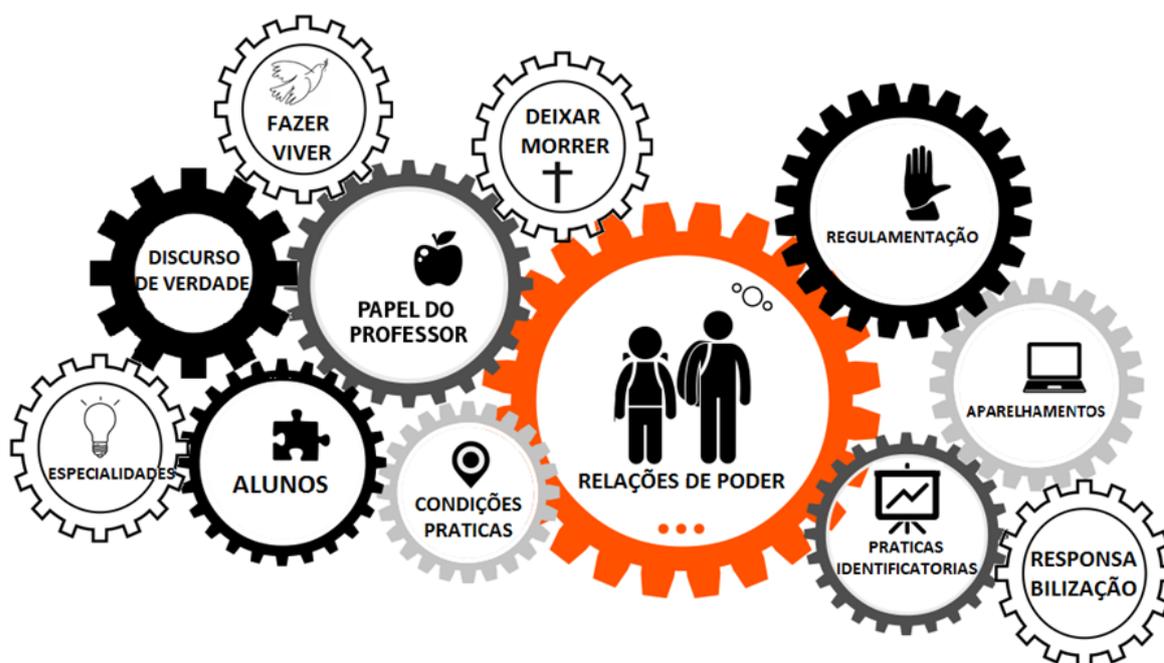
A posição do pai da plateia enfatiza a tensão do momento. Da parte do pai que falou e dos demais pais presentes ali, naquele momento, o que acontecia era o jogo do capital político e do pedido de retratação, da negociação por um mínimo de legitimidade social. Conseqüentemente, o comentário e a ação do secretário, inibindo e questionando a diretora, também era um termômetro nesse jogo do capital político, mas sobretudo o exercício do poder agindo em seu modo dissimulado, ora enaltecendo esse tipo de parceria ("você vai receber a honra da visita do secretário"), ora colocando-o como moeda de troca, de compensação na negociação política. Assim, também acontece com sua fala aos professores e, por fim, aos pais.

O secretário obedece a seqüência no jogo das relações de poder, até dirigir seu discurso aos pais, advertindo-os de que deixem a *pobreza de espírito de levarem seus filhos de chinela de dedo para a escola*. Antes a professora Emma também assume seu papel nessa relação de poder e coloca-se como parceira do poder estatal no objetivo do cumprimento do *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*, mesmo que para esse fim force e grite com os alunos em prol do cumprimento das metas que o programa exige do sistema educacional.

Essas falas, por sua vez, dirigidas às famílias e aos alunos, expressam as relações de poder e o exercício de um jogo político. O Estado ou seus representantes estatais apresentam-se nesse discurso como mantenedores de um tipo de verdade privilegiada socialmente. Em outras palavras, a verdade do que é legítimo socialmente, o exercício do poder e sua inseparabilidade com a manifestação da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 59).

O importante é que, já nesse aspecto embrionário gestado desde o campo de eleição das ações que devem ser privilegiadas como políticas públicas educacionais e suas extensões nos aparatos normativos, são estabelecidos o jogo de legitimação e a reprodução das ilegitimidades, advindo e escoando-se das práticas escolares e estendendo-se no corpo de relações e no exercício das relações de poder do ambiente da escola. Nesse sentido, manifestam-se perspectivas distintas dessa propagação da violência, no sentido de que ela se reproduz de formas diferentes, mas sempre guiada pelas relações de poder. Acerca desse aspecto trato desde agora.

Figura 4: Retroalimentação da Legitimação/ Normalização



Fonte: Autoria Própria.

*

5.1 Uma conversa na sala dos professores: "todas as nossas crianças são especiais de uma maneira ou outra".

Hoje ocorreu pane elétrica na escola⁹². Por causa desse problema, todos os alunos foram dispensados às 9 horas. Alguns professores, entretanto, precisavam concluir seus planejamentos, elaborar provas ou resolver alguma pendência. O clima estava bem descontraído, o quadro-gestor não estava na escola naquele dia. Somente eu, como coordenadora, respondia pela escola. Sendo assim, colocamos a mesa grande das salas do professores no pátio central, e ficamos todos juntos ali, durante todo o resto da manhã, até às 14 horas, quando dispensaríamos os alunos do turno da tarde também. Foi um momento de muita descontração – almoçamos todos juntos e conversamos bastante sobre problemas da escola. A conversa transcorreu assim:

-Professora Sônia me fale como está a Leiva [aluna que tem a língua presa e por isso não falava, cursava o 3º ano do Ensino Fundamental]? Ela evoluiu algo mais? – Fiz essa pergunta em relação à aprendizagem da aluna, pois, em comum acordo, decidimos que na quinta-feira a professora reservaria um pouco mais de tempo no horário da aula para a aluna, visando, com isso, alfabetizá-la.

-Valéria, essa aluna nem devia ter saído do 2º ano. Digo isso, não por causa de sua deficiência, visto que não aprendeu a ler e escrever mesmo com todo o apoio dado pelo *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*; mas, também digo por sua deficiência, pois como ela não consegue falar, apesar de entender o que a gente fala, ela tem uma dificuldade enorme. Ela mal conhece as letras, só escreve o nome dela transcrevendo pela ficha. Ela precisaria de uma atenção especializada, mas como você sabe, minha sala tem 26 alunos, tem ela como especial e tem aqueles alunos que são os verdadeiros problemas, que são extremamente indisciplinados. Então, não dá para dar conta de todos eles ao mesmo tempo. Dessa forma, de uma maneira ou de outra ela vai ficando para trás. – fala da professora Sônia.

-Valéria, outro dia a gente estava até comentando como a gente se sente incompetente diante desses alunos. Nós não fomos preparadas para lidar com essa situação em sala de aula. – fala da professora Mira.

A professora Sônia intervêm e diz:

⁹² Caderno de Campo, 20/11/2013.

-Mulher, eu peço para ela ir fazer a tarefa, mas me diz como ela pode fazer se ela não sabe de nada? Mal escreve o próprio nome. Por exemplo, como ela consegue acompanhar um conteúdo de matemática se ela não sabe nada? Passa o tempo todo solta na sala. – A professora Sônia prossegue:

-Valéria, a professora Silvana, que foi a professora dela no ano passado, conseguiu com um amigo médico, a cirurgia para a Leiva, parece que é só uma mal formação física mesmo e aí ela ia conseguir falar, mas a mãe dela simplesmente não se interessou. Disse que a gente faz isso para tirar a menina da escola, mas que a gente tem que aguentar ela aqui, pois ela não vai perder o salário do benefício (Benefício de Prestação Continuada – BPC)⁹³. Agora me diz: -O que esse aluno está fazendo na escola? Está perdendo tempo. Pior os alunos acabam se tornando cada dia mais agressivos, pois ficam ociosos, aí procuram outras formas de se expressar. Valéria, a Leiva é especial porque ela tem um problema de fala, mas na escola pública, todas as nossas crianças são especiais, de uma maneira ou de outra. São salas difíceis, eu tenho em minha sala meninos especiais, tenho os meninos mal comportados da idade mesmo, do 3º ano, e tenho os meninos fora de faixa, que passaram três ou mais anos repetindo aquela série e já estão ficando uns rapazinhos e ainda não sabem ler e escrever, ficando assim, revoltados com aquela situação. É muito complicado. Para falar a verdade, esse negócio de inclusão, na escola pública, não funciona. Agora eu acho que não se pode jogar nem toda a responsabilidade, nem a culpa no professor.

-Gente, a sensação que eu tenho é que parece que a gente está brincando com a vida dessas crianças. – Falou a professora Elís.

-Pois é, veja o caso da Leiva, ela está na minha sala de aula o ano todo e eu não posso parar para dar uma aula específica para uma menina que ainda, no 3º ano, não sabe ler nem escrever. Porque no caso dela, além da problemática de não saber ler nem escrever, como os alunos fora de faixa, ela ainda tem a questão da fala. Esses alunos estão convivendo no

⁹³ De acordo com Diniz, Squinca & Medeiros (2007, p. 2589), e em conformidade com a Lei nº. 8.742. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social: "O Benefício de Prestação Continuada (BPC), em funcionamento no Brasil desde 1993, é uma transferência incondicional de renda para idosos ou pessoas com deficiência, extremamente pobres. As transferências são concedidas a pessoas idosas ou pessoas com deficiência grave, cuja renda familiar per capita seja inferior a um quarto de salário mínimo 1. O valor da transferência é equivalente a um salário mínimo mensal. As transferências são independentes de contribuições prévias para o sistema de seguridade social e não são condicionadas a qualquer contrapartida. Todas as pessoas, extremamente pobres acima de 65 anos, deficientes ou não, são elegíveis ao benefício. No caso dos deficientes não-idosos, apenas aqueles extremamente pobres classificados como possuindo deficiência grave que incapacita para a vida independente e para o trabalho podem receber o BPC. Peritos do BPC realizam testes para avaliar tanto a situação social quanto a condição de deficiência". Vale salientar, ainda, que o benefício é concedido a pessoas com deficiência, baseado na ideia de deficiência relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades básicas para a vida social, como a mobilidade, o uso dos sentidos, a comunicação, a interação social, a cognição e as lesões corporais de longa duração.

mesmo espaço, mas não estão aprendendo. Estão na escola, mas saem dela sem saber de nada, simplesmente não aprendem. Como que uma menina como a Leiva é promovida para o 3º ano, pois ela não aprendeu?

-Meus alunos com deficiência eu não avalio com nota, se eu fizesse isso não passaria um. Para mim, o aluno teve frequência, tem bom comportamento, já vou dando nota seis, para passar. Eu já ouvi foi diretor falar assim: *Fulanim é especial, então ela não precisa nem fazer prova, você dá a prova a ela para ela não se sentir diferente, mas no final do ano ela vai passar mesmo.* – Falou a professora Amanda a respeito da avaliação dos alunos com deficiência de sua turma.

-Só sei que esse problema de não aprender, esses alunos, tanto os deficientes como os fora de faixa, levam para a vida. – falei em seguida.

-É, por isso, que eu digo que a *Política de Inclusão* ela não muda a escola. Algumas escolas mudaram suas estruturas físicas, para receber um cadeirante, um cego, mas dentro de sala de aula a inclusão não tem mudado a escola, está se fazendo de conta que esses alunos estão sendo educados, que eles estão aprendendo alguma coisa, mas eles não estão. Se o professor de sala de aula, e não o professor de AEE, tivesse como trabalhar esse aluno. Se fossem dadas as condições, aí sim, haveria inclusão. Porque isso que se tem feito não é inclusão não, isso é uma forma de "maquiar" a discriminação. Para que se ocorra inclusão é necessário mais que estrutura física, precisa de pessoas envolvidas. Eu acho que essas pessoas que elaboram as leis, que comandam o país, para fazerem uma política de inclusão que realmente funcione, precisam primeiramente conhecer a escola. Mande essas pessoas para dentro das escolas pelo menos um mês, vejam como é o dia a dia de uma escola, veja como as crianças se portam, vejam o que realmente acontece na sala de aula, na cozinha, na direção. Aí quando essas pessoas tiverem uma visão da escola, aí sim, elas podem voltar para suas mesas e elaborar políticas, elaborar as leis.

-Você acha que os alunos fora de faixa também poderiam ser mais bem trabalhados se houvesse condição de atender suas necessidades? – Perguntei à professora Sônia.

-Sabe, o aluno com deficiência é tratado com privilégios e esses meninos não, e a gente não sabe quais as necessidades deles, eles podem não ter o problema de fala, de visão e de audição, mas eles têm os problemas deles. Nós temos alunos aqui que são muito bem cuidados, tem pai, tem mãe, tem uma família estruturada; mas, nós temos crianças aqui que são completamente abandonadas, são crianças que chegam aqui com a roupa suja, que

chegam mal cheirosos, porque não tem quem cuide deles. Então, qual a especialidade dessa criança? Carência, falta de cuidado.

-Muitos alunos destes têm muitas necessidades, mas penso que o pior é não se identificar com as alternativas que a escola pública tem a lhes oferecer – lhe disse.

-Olha eu tenho dezoito anos de escola pública, mas às vezes eu acho que estamos dando murro em ponta de faca. A gente passa vários anos com esses meninos na escola, a gente tenta dar os valores, carinho, pois eu vejo muita professora aqui botar a criança no colo, abraçar, beijar; que tem professor irresponsável, que está na escola fazendo de conta que está ensinando e recebe seu dinheirinho no começo do mês, tem; mas, eu vejo muito professor tentando fazer a diferença. Acontece que nós não estamos conseguindo, sabe por que? Se a gente estivesse conseguindo nós não teríamos alunos trabalhando para traficante, nós não teríamos aluno levando tiro de traficante, nós não teríamos alunos sendo assassinados. Eu tenho alunos, com 11, 12, 13 e 14 anos que já cumprem medidas sócio-educativas, ou seja, foram presos por latrocínio, homicídio, assalto, tráfico; outros, foram assassinados por conta da vida de crime. O problema da escola não é um problema de educação, é um problema social. E também não existe mais hierarquia, se você reclama de um aluno, não só os pais caem em cima de você reclamando da professora, mas o próprio aluno agora pode te bater. O vocabulário dos meninos péssimo, aí vem um professor e diz: *Ah! É a vida deles*; mas a gente tem que ensinar outros caminhos na escola. Do jeito que nós estamos aqui, entretanto, que os professores tem medo de chamar atenção de um aluno, porque não sabe se o tio ou o pai é envolvido com o lado do crime da comunidade. Esse ano mesmo, eu chamei a atenção de um aluno, ele foi até retirado da minha sala e foi para a sala da professora Amanda, que eu chamo isso até de **transferência de problema**; eu chamei a atenção dele várias vezes e um dia ele me disse que o tio comandava tudo lá no São Rafael e ia chamar ele aqui para me matar. Então, eu não acredito que a escola pública possa transformar a vida desses meninos não.

-O aluno da escola pública é heterogêneo, e o que diferencia eles é a estrutura familiar. A maioria dos alunos vem de uma estrutura familiar muito frágil, são crianças carentes, são crianças que não têm quem os apoie. É gritante a diferença de uma criança que tem família da que não tem. A criança que tem família vem limpa à escola, você chega perto dela ela está cheirosa, com cheiro de perfume, é uma criança que não é pálida, é bem alimentada. Em compensação, a maioria dos alunos vêm à escola com a roupa mal lavada, não escova os dentes, não usa um sabonete. Aí eu não sei se ele não usa essas coisas porque o pai não pode comprar ou porque não aprendeu como usar. – Expressou a professora Amanda.

-Infelizmente, hoje em dia, os valores estão muito mudados, não existe mais respeito, não existe mais sentimento, não existe mais amor de mãe de verdade. Por exemplo, muitas mães dos meus alunos abandonam seus filhos porque arranjou um marido novo. De manhã eu tenho um caso, um aluno imundo por sinal. Há dois anos atrás nós tivemos um problema aqui, um garoto de 11 anos assassinou o padrasto por causa de um refrigerante. Ele era aluno aqui da escola, mas tinha problemas com o padrasto, parece que ele não quis dar um copo de refrigerante para o aluno, só para os filhos dele mesmo, e o menino empurrou uma faca no pescoço do homem. – Expressiu a professora Irina.

-É assim que resolvem os problemas na comunidade. É "partindo a cara", é dando um murro, uma voadora, mandando matar, é só o que a gente escuta, eles trazem essa bagagem para a escola. – Disse a professora Sônia.

-Gente é muita degradação que a gente sofre no trabalho. A gente não pode mais dar aula, o aluno é quem manda na sala, briga com professor, grita, numa confusão, o nome mais bonito que a gente leva é rapariga. Gente ninguém nunca me chamou assim. A gente sofre imposição, desrespeito da direção, nessa nova gestão não temos direito a nada, só de ser uma "máquina" que dá aula. Gente não podemos ter nossos momentos de planejamento, se um professor faltar a gente tem que cobrir a aula sem nem ter ideia do conteúdo que está sendo trabalhado. É, por isso, que é bom, às vezes, dar uma de doida, que nem a professora Sônia, entregar a chave da sala com os alunos dentro para a direção e ir para a sala dos professores fazer o planejamento. É muita coisa, é desrespeito, desvalorização, as condições físicas opressoras, como a falta de luminosidade, a falta de material escolar, o fedor do ambiente, o calor. Vocês já perceberam como nós estamos desgrenhadas no final do dia? Sem falar o sentimento constante de inutilidade, as condições de vida dos alunos, suas realidades difíceis. É difícil demais. Sabe, tive pena de você ontem Valéria; mas a gente vive essa realidade a tanto tempo que nem consegue se chocar mais. – Falou a professora Elís.

-O que aconteceu, Valéria? – Perguntou Sônia.

-Ontem estava muito triste, sozinha para responder pela escola, pois Emília e Zélia estão em um curso de capacitação, e na hora do recreio vi uma cena que nunca imaginei assistir ao vivo. O aluno Matheus brigou com o Douglas e foi horrível. Ele bateu tanto nele, nunca vi uma cena de violência como aquela. Matheus pisava no rosto de Douglas como se esmagasse uma barata com gosto, sabe? Gente, o Douglas ficou muito ferido, tive que levá-lo ao pronto-socorro. Seu ouvido ficou muito danificado. Hoje conversei com Matheus, acho que ele está arrependido, mas confesso que compartilho do sentimento de Elís. Me sinto muito esmagada como profissional diante de tanta coisa. Ontem, no fim do expediente, fui comprar

materiais de construção para a reforma da minha casa na loja *Acal*. Fiquei observando seus funcionários, limpos, num ambiente iluminado, climatizado, daí, olhei para mim, gente como eu estava desgrenhada, como disse a Elís. Não só apenas nós sentimos isso, mas os alunos também, acho que há violência em todos os lados. Quando escolhi trabalhar na escola, por vezes, muitas vezes, achei que faltava boa vontade dos profissionais para fazer uma escola melhor, mas não, falta muita coisa. – Respondi.

-Valéria, Matheus já foi meu aluno, sabia que ele sempre apanha do seu pai violentamente? É, por isso, que aprendeu bater assim nos meninos. Eu mesma já o vi com marcas muito sérias de violência sofrida em casa. – Falou Sônia.

-Não sabia Sônia, mas gosto tanto do Matheus, fiquei triste pelos dois, sabe para que tanta violência? Confesso para vocês: me sinto muito imobilizada. Procuro estar diariamente com esses meninos, conversar com eles, fazer isso que Sônia disse, agora há pouco, tentar educar, passar valores, enfim, mas é muito complexo. Não sei... acho que se nós passássemos por tudo isso que a Elís falou que gera a nossa desqualificação profissional, mas nós tivéssemos esse resultado, sabe? De ver o aluno aprendendo, acho que valia tudo. Não sei, hoje não é um bom dia para falar comigo, confesso a vocês que estou tão mexida com tudo isso, com o que tenho vivido aqui, não só de ver as condições de aprendizagem que a escola poderia oferecer não acontecerem, mas também de todo essa questão institucional que nos esmaga, de não ter dinheiro suficiente para a melhoria da escola, de ter que ficar o tempo todo correndo para tudo o que é burocrático e administrativo e, deixando o principal de fora, o educacional. Sei não... às vezes, não tenho nem vontade de levantar da cama para vir trabalhar. Vocês sentem isso? – Perguntei.

-Valéria, eu chego nestas lojas e vejo as pessoas bem vestidas, limpinhas, aí eu olho para mim e vejo um farrapo humano. Meu marido vive pedindo para eu falar baixo, penso sempre que estou na sala de aula e que tenho que empossar minha voz. Meu dia é tão difícil, recebo abuso de tudo que é jeito dos alunos, pressões da escola, tenho que lidar com a realidade dura de tudo aqui. Quando chego em casa, no final do dia, luto comigo mesmo para não transferir toda minha frustração para minha filha. Ainda tenho que ser uma mulher no final do dia. Cuidar da casa, fazer a janta do marido e da filha! – Expressou Elís.

-Gente, esse massacre das condições reais, essa impossibilidade, essa desqualificação imobiliza mesmo. Olha eu trabalho com excelentes profissionais aqui, tem muita gente boa aqui. A Valéria está fazendo um doutorado, o Fabrício é mestre em educação, a Elís é a melhor professora-alfabetizadora que conheço, e por que a gente ainda não atingiu esses meninos? Porque as condições reais não permitem, é como você disse Valéria, é muita

violência. Gente, vamos pensar, sabe o Douglas? Quantos de nós aqui não nos reclamamos que ele é um dos alunos mais problemas da escola? Gente, mas esse menino passa fome! Quem é que vai se lembrar de escrever com a barriga doendo? E já vi vários dias a Valéria fazer uma confusão na cozinha para darem comida para esse menino. Eu não tenho nada contra Zélia, acho que ninguém aqui se opõe a direção dela, acho até uma pessoa legal, mas os professores não estão apoiando a gestão dela é por causa disso. Não é ela, mas é essa gestão municipal, federal, seja lá o que for, que ela quer fazer valer aqui nessa escola, que culpabiliza o professor, o aluno, mas não o sistema. – Expressiu Sônia.

-É mesmo Sônia, e pior criam essas leis que só nos fazem sentir mais incompetentes. Ninguém gosta de ver uma aluno ali sem nada fazer, mas a gente só não pode dar conta daquela situação. "Eles" [o que denominaram de sistema] fazem de um jeito, no entanto, para a gente ser responsabilizada por toda a situação, inclusive para mim mesma. Eu adoço e fico me sentindo culpada por toda aquela situação, quando eu sei, pensando racionalmente, que sozinha eu não posso dar conta disso. – Relatou Elís.

-Pois é, por isso, que eu reajo mesmo, porque eles querem matar a gente como profissional, mas eu não aceito calada não. Naquele dia, que a Zélia veio ameaçar a gente, dizendo que quem faltasse na escola para aderir a *Paralisação Nacional*⁹⁴ dos professores, ia ter o vale-transporte e o vale-alimentação cortado, eu encabecei mesmo o movimento para todo mundo faltar. Sei que a escola ficou quase sem professor, pois só vieram os professores P2, mas eu fiz, porque a gestão municipal ameaçou até não ser possível o direito de repor a aula, mas eles não podem fazer isso, a paralisação é também um direito nosso, do trabalhador. – Relatou a professora Sônia.

-Acho que, às vezes, Zélia pode até achar que é contra ela, mas é contra essas formas de opressão que a gente reage. Gente, nenhum professor aqui se mobilizou para ajudar em nenhum evento da escola. A gente não organizou o 7 de setembro, peças na escola, acolhida, por causa disso. A gente vem dar nossa aula e ponto. – Disse Amanda.

-Pois é, não é só a gente que reage, os alunos reagem também. Naquele dia que o Joaquim se enfezou com Zélia, é porque ninguém faz mais ninguém de besta não. Ela mandou ele arrumar aquela sala dos entulhos, dos "inservíveis" da escola, colocar tudo para fora da sala e arrumar, e ele disse, *Vou não, quanto é que tu vai me pagar? Tá querendo me castigar ou fazer eu trabalhar de graça pra tu?*. – Comentou Elís.

⁹⁴ Movimento nacional de greve, que paralisa as atividades escolares em todas as escolas públicas no Brasil.

-Só sei de uma coisa, cadê a educação nisso tudo? Como fica a educação? –
Concluiu Sônia.

*

A **propagação da violência** difunde-se na trama social de variados modos, sendo permanentemente guiada pelas "relações de poder". Dessa forma, o elemento central na condução dessa análise vai ser compreender como as relações de poder se engendram nas práticas da escola em suas atuações locais, na mobilização dos discursos de verdade, nas práticas identificatórias, atuando e legitimando formas de sujeição dos agentes escolares, e expandindo-se de modo a ser não apenas investida, mas também anexada às práticas estatais, garantindo, assim, mecanismos de exclusão social.

No núcleo central das "relações de poder", lá, onde já não operam suas máscaras, suas formas de revestimento social, está a violência em sua forma primitiva, bruta. Assim, nas práticas escolares há todo o "revestimento" necessário para a atuação das relações de poder, que se encobrem no aparato pedagógico, no discurso educacional, enfim, de modo que, quando esmiuçado o que há, aquilo que aparece em última instância como sua verdade é a violência, seja ela exercida de forma simbólica ou aberta.

É necessário enfatizar, no entanto, o fato de que esse núcleo de violência não opera na forma de uma cadeia linear de obediência ou se aplica a um agente específico na escola; todos os integrantes do ambiente escolar sofrem modos distintos dessa violência oriunda das relações de poder. Assim, não há um castigado; por isso, se trata de uma propagação, no sentido que se expande e atinge, por meio do seu movimento, os demais sítios. O aluno, todavia, sofre uma exclusão social; mas poderíamos refletir que há uma exclusão nesse nível também ao corpo docente, que assume um local desqualificado socialmente, e publicamente inculcado, inclusive pelas representatividades estatais, como acontece na fala do secretário de educação.

Dessa forma, "[...] uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes". (FOUCAULT, 1995, p. 243); ações que devem se propagar e perpetuar em distintas práticas. Sendo assim, o núcleo de violência numa relação de poder não é algo que se invista sobre um corpo especificamente, não é uma relação de violência sobre um corpo; ao contrário, uma relação de poder articula "[...] todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis". (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Quando enfatizo o núcleo de violência, entretanto, não o faço para identificar as relações de poder como uso exclusivo da violência, pois entendo o termo "violência" ou o utilizo com suporte na compreensão das relações de poder como práticas de sujeição, mecanismos de coerção que utilizam não apenas "a violência", mas também os mecanismos de consentimento. Especificamente, nos casos apresentados aqui, ocorridos na escola, há certa "convivência" da comunidade escolar com essas diversas formas de violência. Assim, não se reage de forma imediata à violência exercida na fala do secretário contra a gestão escolar, os professores e até mesmo os pais, assim também convivem os alunos com as violências diárias, os mecanismos que não possibilitam suas aprendizagens; da mesma forma os professores, com as impossibilidades de sua prática educacional e a total desqualificação de sua atuação profissional.

Nas palavras de Foucault (1995, p. 243), as relações de poder são ações sobre ações possíveis, operam "[...] sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente". Trata-se, portanto, de uma "conduta", pois é, "[...] ao mesmo tempo, o ato de conduzir os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades". (FOUCAULT, 1995, p.243, 244). O exercício do poder consiste em "conduzir condutas", em operar formas de sujeição, ele "[...] é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do 'governo'" (FOUCAULT, 1995, p.243, 244), ou seja, é uma forma de condução, de governo, de sujeição. De acordo com Foucault (1995, p. 244),

Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo.

As reações que esse diálogo dos professores pode provocar, ante o que foi esclarecido sobre as relações de poder, não devem se prender a investigar as "intenções", se

verdadeiramente elas existem. Deve-se deter em pensar nesses mecanismos ínfimos que incitam, desviam, facilitam ou tornam difícil, ampliam ou limitam, as práticas escolares. Também vale salientar que a propagação da violência, do modo como a mobilizo aqui, não quer versar sobre as distintas formas de violência escolar, no sentido de identificá-las e sobre elas discorrer. A propagação da violência visa a entender o que sustenta, assegura e integra essas formas do fenômeno da violência escolar.

Dessa maneira, não procuro aqui elaborar um estudo acerca da "violência escolar" como fenômeno tangível, delimitável, classificável. Busco empreender outro tipo de análise, que procura não o fenômeno em si, feito manifestação social, mas quais são e como se processam as **apostas políticas** no exercício das relações de poder, que garantem os modos de manifestação da violência escolar. Em outras palavras, procuro falar dos mecanismos que asseguram não apenas a violência escolar, mas dos mecanismos que garantem formas de violência muito mais encobertas, mais aceitáveis socialmente, ou, pelo menos, mais incorporadas socialmente.

A análise está centrada, conseqüentemente, em pensar tanto esse diálogo dos professores, anteriormente apresentado, como a fala do secretário, com suporte nas relações de poder que não se restringem ao espaço institucional da escola, uma vez que estas se enraízam profundamente no nexos social. Sendo assim, é importante refletir, inicialmente, no que Foucault (2010) denominou como "mecanismos disciplinares", que são "tecnologias ou práticas" de poder em suas composições locais, não apenas no âmbito institucional da escola, mas, sobretudo, nas pequenas práticas e disposições, como a distribuição de um grande número de alunos em sala de aula, a, conseqüente, distribuição dos "problemas" (alunos fora de faixa, alunos com deficiência, alunos desestruturados), a presença do aluno com deficiência no cenário da escola e não mais do "enclausuramento/ internação", as péssimas condições do ambiente, do local de trabalho, das relações, a gestão e os encaminhamentos escolares que operam mais no nível burocrático, do que propriamente educacional, a atuação da direção escolar como um "olho do Estado" ou impositor da vontade estatal, a mobilização do discurso da desestrutura familiar, dentre outros.

Esses mecanismos agem nas práticas escolares, primeiramente como um **sistema de diferenciações**. Assim, Foucault (1995, p. 246) enfatiza que se estabelecem "[...] diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégio; diferenças econômicas na apropriação das riquezas e dos bens; diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças lingüísticas ou culturais; diferenças na habilidade e nas competências etc."

Nesse sistema de diferenciações, se exprimem, primeiramente, as **práticas identificatórias**. A questão inicial do diálogo dos professores versa sobre a inclusão dos alunos com deficiência. O discurso empreendido por estes aponta diversas dificuldades profissionais na inclusão desses alunos. O importante é que a produção e a circulação desse discurso enquadra uma série de elementos significantes, consequências dos efeitos do poder, de como este deve ser mobilizado e sobre o que deve se apoiar. Assim, é necessário "identificar", delimitar, quem é o aluno com deficiência e qual a sua "especialidade", assim como identificar os "alunos que são o verdadeiro problema" e sua especialidade na "carência e na falta de cuidado".

Leiva, aluna a que se refere a professora Sônia, tem uma deficiência física, que a impede de falar, algo, que segundo a professora, poderia ser corrigido com uma cirurgia. A posição de Leiva, como uma aluna de nove anos que não fala, é "especial". Leiva passa pelo 2º ano, série que tem um material escolar exclusivo para alfabetização de crianças, sem se alfabetizar. O interessante é como Leiva, por meio da significação desses discursos e mobilização dessas práticas, se enquadra, ela própria na condição de "deficiente". Por que outras práticas pedagógicas não foram elencadas para que Leiva se alfabetizasse? Por que, mesmo a escola tendo o serviço do Atendimento Educacional Especializado, nenhum trabalho foi elaborado para superações educacionais de Leiva? Ela não falava, mas escutava e compreendia as pessoas. No mínimo, poderia aprender a escrever, as letras e os números, poderia ter usado o recurso da "comunicação alternativa"⁹⁵, inclusive, para se comunicar e ler.

A mobilização desses "mecanismos disciplinares", entretanto, não pode ser atribuída à professora, como figura que deve ser "culpabilizada". O exercício da diferenciação, da identificação, do enquadramento da especialidade é circular, pois está nas práticas escolares, transpondo as subjetividades que delem fazem uso. Ele está além da

⁹⁵ Comunicação Alternativa (CA) destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. A CA pode acontecer sem auxílios externos e, neste caso, ela valoriza a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala: gestos, sons, expressões faciais e corporais podem ser utilizados e identificados socialmente para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: sim, não, olá, tchau, banheiro, estou bem, sinto dor, quero (determinada coisa para a qual estou apontando), estou com fome e outros conteúdos de comunicação necessários no cotidiano. Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário. O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês Augmentative and Alternative Communication - AAC. Além do termo resumido "Comunicação Alternativa", no Brasil encontramos também as terminologias "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA" e "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA". Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15/11/2015.

institucionalização. Constitui mecanismo diário, investido e anexado ao discurso coerente; está além das leis, pois se ramifica no corpo social, mas delas também faz parte, assim como do discurso estatal. Como mecanismo, no seio de uma relação de poder, atua como "[...] centros de transmissão". (FOUCAULT, 2010, p. 183).

As práticas identificatórias se apoiam em estruturas sutis, são formas de discursos que circulam não apenas no âmbito do senso comum, mas ganham força no saber acadêmico e científico, funcionando, assim, como "manifestações de verdade" (FOUCAULT, 2011) no exercício do poder. Leiva, apesar de ter apenas uma deficiência física, é "identificada" em todo um quadro de "impossibilidades". Esse local, agrega um estado de "especialidade", do "não pode", do "não é possível" a ela aprender. É necessário compreender por que Leiva era assim considerada, uma vez que a deficiência, regra geral, pressupõe a existência de restrições em longo prazo. Leiva é nesse local "identificada", mesmo com o fato de sua restrição física não representar necessariamente uma deficiência, como acentuam Diniz, Squinca & Medeiros (2007, p. 2590): "Há pessoas com lesões que não experimentam a deficiência, assim como existem pessoas com expectativa de lesões que se consideram deficientes". Ela assume socialmente esse local, é por ele revestida. Penso em como sua deficiência deve ser enfatizada no meio social, entre seus familiares e as pessoas mais íntimas. Era necessária sua deficiência, inclusive, como forma de sustento financeiro.

Atuando conjuntamente às práticas identificatórias está a mobilização do discurso da "deseestrutura familiar". Assim, justifica-se a um só tempo por que Leiva permanecerá deficiente, como uma inculpação da mãe que *não se interessa*, mas também se justifica que, mesmo o melhor que a escola pública pode oferecer, o professor competente e comprometido não poderá jamais transformar Isaque em um "bom aluno", ou melhor, em um "estudante que aprende". São, portanto, mecanismos de sujeição, que mobilizam 'discursos de verdade'.

Os mecanismos disciplinares mobilizam agentes, inserem-se no íntimo dos discursos, das práticas e das instituições, seja a família, a escola, dentre outras. Acrescento a estes mecanismos disciplinares de identificação os de **aparelhamentos**. Sendo assim, o aluno com deficiência e o aluno problemático, também identificado na fala das professoras, precisam de *uma atenção especializada*, e, assim, ensejam a constituição das políticas educacionais de "correção" social, estando estas desvinculadas, na fala das professora, da realidade escolar. Na análise de Sônia, as políticas não dão conta da situação particular da escola pública municipal, pois *as pessoas que elaboram as leis deveriam conhecer a escola*, e conclui que, nesta escola, *esse negócio de inclusão não funciona*.

Os mecanismos disciplinares são modalidades instrumentais, que agem no efeito da palavra, e misturam-se a estruturas jurídicas, às variações institucionais, como a escola e a família, e também em sistemas mais complexos, como o Estado "[...] que tem por função constituir o invólucro geral, a instância de controle global, o **princípio de regulação** e, até certo ponto também, de distribuição de todas as relações de poder num conjunto social dado". (FOUCAULT, 1995, p. 246). Assim, as práticas identificatórias, o aparelhamento a distribuição das especialidades, anexam-se aos **mecanismos de regulamentação** (FOUCAULT, 2005); ou seja, mesmo realizadas localmente, se anexam ao exercício jurídico, à elaboração das leis, à constituição de "Programas educacionais", que visam a recuperar tais alunos, mas, nas situações práticas, lhes encerram em abjeções que os eliminam completamente do processo de aprendizagem.

Os mecanismos de regulamentação constituem outra tecnologia de poder que se mostra no âmbito das relações na teia social. É uma tecnologia que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra. Nas palavras de Foucault (2005, p. 289), "Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes".

Em outras palavras, enquanto os mecanismos disciplinares buscam reger a multiplicidade dos homens por meio de técnicas de diferenciação, identificação, classificação, distribuição, aparelhamento, ou seja, técnicas que se aplicam ao "homem-corpo" (FOUCAULT, 2005, p. 289), os mecanismos de regulamentação se aplicam à multiplicidade dos homens em sua massa global, ao "[...] corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, ... a população como problema político". (FOUCAULT, 2005, p. 292, 293). Os mecanismos de regulamentação tratam dos fenômenos coletivos, são mecanismos diferentes dos disciplinares, que vão tratar das previsões, das estimativas estatísticas, das medições globais (FOUCAULT, 2005). De acordo com Foucault (2005, p. 293, 294),

E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês vêem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, diferentemente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida,

os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.

Os mecanismos de regulamentação fixam um equilíbrio social, mantêm uma média, "encompridam a vida", estabelecem as compensações, fortalecendo, assim, a normalização, estipulando o que pode ser "delimitado" pela coerência social. Esses mecanismos estão diretamente ligados às políticas públicas, ao "governo" das massas, das questões sociais globais. Assim, surgem as políticas educacionais de inclusão, as de "correção de fluxo", que buscam, dentre outras coisas, estabelecer esse quadro compensatório.

No exercício desses mecanismos de regulamentação, que se estabelecem nos planos estatal e subestatal, constituem-se diversos modos de sujeição. A fala dos professores remete ao modo como esses processos de equilíbrio, oriundos das regulamentações, produzem ao mesmo tempo as políticas compensatórias e as impossibilidades da escola real. Dessa forma, delimitam quem é o deficiente, quem é o aluno fora de faixa, e estabelecem as diretrizes para os processos de normalização, desses grupos, até então, deslegitimados. A distância entre as proposições políticas e as condições práticas da escola produzem, no âmbito dos mecanismos de regulamentação, a **responsabilização**.

Nessa perspectiva, se há alunos fora de faixa, com aprendizagens não estabelecidas, é necessário, no âmbito da regulamentação, gerir esses "estados de vida". Se há pessoas com deficiência, é necessário normatizá-las, inseri-las no nexos social. As práticas reais, no seio da articulação das regulamentações e dos mecanismos disciplinares, garantiram, dentro desse quadro de legitimidade e representação, os mecanismos de sujeição, de exclusão. Assim, as relações de poder se estabelecem, ou seja, apesar da produção de políticas representacionais, são *impossibilitadas* as condições reais de efetivação, como disse a professora Sônia.

Então, se garantem as políticas compensatórias, mas se exerce o poder nas condições reais da escola que eliminam tudo o que elucidam como representado politicamente. As professoras, inclusive, fazem essa análise, quando afirmam: *para falar a verdade, esse negócio de inclusão, na escola pública, não funciona; a inclusão como está sendo feita é uma forma de maquiagem a discriminação, falta a quem elabora as leis conhecer a escola e sua rotina*. Dessa forma, os mecanismos de regulamentação identificam e elucidam onde se aplicam a compensação e a equilíbrio social, fazendo o discurso da representatividade, da "inclusão", mas garantem nas condições práticas variadas formas de exclusão, ao que não está na normalização. Nesse quadro, os mecanismos de regulamentação ensinam a responsabilização, que atinge distintos agentes.

Na fala das professoras, elas enfatizam que *fazem de um jeito para a gente ser responsabilizada por toda a situação*. Elas apontam as condições práticas, o *massacre das condições reais, não dá para dar conta de todos eles ao mesmo tempo, não podemos ter nossos momentos de planejamento, as condições físicas opressoras, como a falta de luminosidade, a falta de material escolar, o fedor do ambiente, o calor*; e apontam a reponsabilização, ou seja, o fato de existirem as políticas representacionais, como feita do Estado, e elas, como executoras, apresentam-se como o ponto que falha nessas garantias. Assim, dizem que *se sentem incompetentes diante desses alunos, que têm a sensação de estar brincando com as vidas deles*.

Dessa forma, a Professora Sônia enfatiza: *como darei conta de uma aluna, que no 3º ano, ainda não aprendeu a ler e escrever? Como darei conta de uma aluna que não fala, diante de uma turma de 26 alunos falantes? Como darei conta da sua especialidade especificamente, se há na minha sala de aula tantas especialidades?* As lógicas práticas, a realidade que "imobiliza", agem como formas de exclusão determinantes, e assim, *de uma maneira ou de outra, esses alunos vão ficando para trás*. São impróprios na instituição escolar, ao ponto de Sônia indagar: *"o que esse aluno está fazendo na escola?"*. Nesse local, o aluno com deficiência nunca esteve, até então; e o aluno problemático não deveria estar.

Essa responsabilização não se limita ao âmbito da imputação da culpa. Ela se estende ao quadro da **desqualificação profissional** e atinge esses agentes não apenas social, mas também psicologicamente, ou seja, eles "incorporam" essa culpa, o que torna visível a atuação conjunta dos mecanismos disciplinares sobre o corpo, mas também dos mecanismos de regulamentação. Afirmam ter um *sentimento constante de inutilidade*; Elís esclarece: *Eu adoço e fico me sentindo culpada por toda aquela situação, quando eu sei, pensando racionalmente, que sozinha eu não posso dar conta disso*. A desqualificação profissional se manifesta no corpo, e amplia-se ao convívio social, *vejo um farrapo humano, meu marido vive pedindo para eu falar baixo, luto comigo mesmo para não transferir toda minha frustração para minha filha*.

Nesse quadro de responsabilização, que também é manipulado pela produção acadêmica, se indicam outros agentes escolares como responsáveis/ culpados. Assim, o aluno também é responsável pela sua exclusão social por vários motivos, que vão desde a carência cultural, a condição de deficiência ou ao "enquadramento" na deficiência, à desestrutura familiar, dentre outros; à gestão escolar e sua ineficiência em produtividade (ALGEBAILLE, 2004); à escola e sua ineficiência na produção de qualidade educacional. Todas estas são operações dos mecanismos de regulamentação acoplados aos mecanismos disciplinares.

Essas técnicas de poder, ao mesmo tempo em que regulam instâncias sociais e garantem um poder sobre a vida, uma **biopolítica**, que exerce o **poder de fazer viver**⁹⁶, em contrapartida ao poder soberano de "fazer morrer", intensificam os campos da "delimitação", ou seja, as zonas que permanecerão ilegítimas dentro do quadro de legitimidade social; entendendo legitimidade no sentido do exercício da normalização, da intensificação dessa coerência social, desses mecanismos de equilíbrio.

Nessa perspectiva, a análise desse mecanismo que se articulam (disciplinares e regulamentadores) deve ser pensada no seio dessa interação, as regulações globais são encontradas no plano estatal, mas, também, na série de instituições subestatais⁹⁷, nas composições empíricas, locais, como a escola. O elo que atua na interação desses mecanismos, que se aplica tanto ao corpo como à população é a **norma**. Foucault (2005, p. 302), todavia, esclarece que, "A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação".

A ação de "delimitação" que a norma estabelece intensifica o que Butler (2003, p. 226) denomina como "zonas de ilegitimidade", ou seja, no seio da normalização, dessa legitimação social, é estabelecida e intensificada a produção de zonas de ilegitimidade. A isto também se reporta Foucault (2005, p. 303), quando analisa como se configura o direito de matar, de "deixar morrer", em uma sociedade que estabelece um "poder sobre a vida", um poder de assegurar a vida; para Foucault (2005, p. 304), o que assegura o direito de matar é o racismo de Estado.

Denomino esse direito de matar, de "deixar morrer", não com o termo "racismo", mesmo que seja o exercício de um tipo de racismo, como esclarece Foucault (2005, p. 308), um "racismo biológico", divergente do racismo tradicional, "[...] é muito mais profundo que uma velha tradição, muito mais profundo do que uma nova ideologia... A especificidade do

⁹⁶ Foucault (2005, p. 294) esclarece essa nova tecnologia de poder: "Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a 'população' enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de 'fazer viver'. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer."

⁹⁷ Foucault (1995, p. 247) esclarece, "As formas e os lugares de 'governo' dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares - ainda que seja o mais importante - de exercício do poder, mas que de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estalização contínua das relações de poder (apesar de não ter tomado a mesma forma na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar). Ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra "governo", poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado".

racismo moderno... Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder". Penso, nesta tese, o "deixar morrer" ou a produção das "zonas de ilegitimidade" por meio das relações de poder que se enraízam no conjunto da rede social. Reflito esse "racismo" sob o prisma da **constituição da abjeção**, ou seja, da produção no meio social de "corpos que não importam" (BUTLER, 2012), corpos perigosos, que devem morrer para que a coerência social prevaleça, que devem morrer para que eu viva.

O "deixar morrer", portanto, determina "[...] o corte entre o que deve viver e o que deve morrer". (FOUCAULT, 2005, p. 304). A primeira questão a se esclarecer é que tanto o "deixar morrer" (FOUCAULT, 2005) como a "zonas de ilegitimidade" (BUTLER, 2003) buscam inicialmente eliminar o "perigo" à população, o "problema" social. Então, trata-se de no seio social identificar quais os corpos que são "perigosos", "problemáticos", "inadequados" para a seguridade da vida. Uma vez identificado, o direito de matar se constitui; e esse direito, não se restringe ou limita ao "assassinato direto" dessas vidas (mesmo que muitas vezes seja dessa forma que se opera a eliminação; ver o capítulo 4 e sua argumentação), mas a tudo que pode se configurar como morte, como "[...] o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc." (FOUCAULT, 2005, p. 306).

O interessante na utilização desse mecanismo de "deixar morrer" ou o da constituição da "zona de legitimidade" é que sua função primordial é certa manutenção da ordem, das coisas como devem funcionar. Assim, o aluno problemático ou fora de faixa é inadequado ao sistema escolar; o aluno com deficiência similarmente inadequado. Se pensarmos em alguns interlocutores aqui já apontados, por exemplo, Isaque, sua inadequação escolar não se restringia a questões propriamente pedagógicas (não saber ler e escrever no 5º ano do EF), nem também a características físicas e étnicas (muitos alunos da escola, decerto a maioria, têm características semelhantes a Isaque), mas sua atuação "perigosa", efetivamente "problemática". Questionava-me quando com ele conversava e via sua inteligência em tantos aspectos – por que permanecia sem aprendizados básicos, mesmo sabendo tanta coisa? Também refletia sobre a posição "problemática/ perigosa" de Pedro Eduardo, a quem nem o direito de ocupar uma cadeira na sala de aula era reservado, a quem a condição de deficiência era constantemente reiterada como um aviso de alerta. Sendo assim, eram necessários, não apenas, a sociabilidade geral entender como perigosa e própria à morte, mas os mecanismos institucionais, em nome de um poder central, "governamentalizado", inserir também o corte de quem deve morrer e quem deve viver, de quem pode ser legítimo e quem permanecerá ilegítimo, de quem pode aprender e de quem não aprende. Nas palavras de Foucault (2005, p.

310), "[...] o poder de matar, o poder de vida e de morte é dado não simplesmente ao Estado, mas a toda uma série de indivíduos, a uma quantidade considerável de pessoas".

Quando ouvia a fala de Sônia sobre Leiva e ela dizia, *no caso dela, além da problemática de não saber ler e escrever... ela ainda tem a questão da fala*, ou seja, mesmo que lhe fosse possível, e era, aprender a ler e escrever, ela permaneceria como uma pessoa que não fala, isto é, no posicionamento do seu discurso ela permaneceria uma abjeção social; quando ouvia a articulação desse discurso, por vezes, me questionava: seria o aluno com deficiência o mais excluído socialmente, e, por isso, o mais necessário de inclusão? No decorrer do diálogo, entretanto, lhe perguntei, se fossem dadas as condições para que se trabalhassem os alunos fora de faixa, ou esses alunos, conforme ela diz, *que estão ficando rapazinhos e por isso se revoltam*, seria possível a sua inclusão; ela não responde diretamente, mas deixa claro que, por mais que se tenha um professor comprometido, ainda assim, seriam "alunos desestruturados", oriundos de um núcleo igualmente desestruturado, seriam não alunos, mesmo que todos os esforços fossem empreendidos, e Sônia acrescenta: *Acontece que nós não estamos conseguindo, sabe por que? Se a gente estivesse conseguindo nós não teríamos alunos trabalhando para traficante, nós não teríamos aluno levando tiro de traficante, nós não teríamos alunos sendo assassinados*.

Questionava-me, com isso, quem sofre mais o corte do "deixar morrer", da "ilegitimidade"? Ela dizia, *esses alunos estão convivendo no mesmo espaço, mas não estão aprendendo. Estão na escola, mas saem dela sem saber de nada, simplesmente não aprendem*. Em meio a essas reflexões, então, ouvia sua fala: *todas as nossas crianças são especiais, de uma maneira ou de outra*. Seria, portanto, isso? Encerro um corte a toda uma classe, que de uma maneira ou de outra, permanecerá subalterna?

A atitude dos alunos, todavia, não era de submissão, de "docilidade"⁹⁸, não se fazia valer a "autoridade pedagógica", ela, simplesmente, não existia. Os alunos compreendiam, faziam a leitura de toda a situação a que a escola os submetia, compreendiam o local de abjeção em que eram enquadrados. Não se pode negar, entretanto, como já mencionei, uma certa "convivência" com essa violência institucional do "deixar morrer", da constituição do "ilegítimo", do "abjeto".

Imagine-se como um aluno significa o fato de estar em uma sala de aula, estar em uma escola matriculado, passar por várias séries escolares, e ainda permanecer analfabeto. Imagine-se a situação diária dessa condição, como viver o "ritual escolar" (MCLAREN,

⁹⁸ Docilidade está aqui relacionada à produção dos "corpos dóceis", "corpos disciplinados", (FOUCAULT, 2010).

1991) sem essas aprendizagens básicas. Imagine-se um aluno como Isaque, que exerce um poder sobre os demais, sobre o quadro docente (uma vez que ambos o temem, o compreendem como um "perigo") como ficar ilegitimado no *métier* da escola, na aprendizagem? Imagine-se, também, uma aluna como Leiva: como permanecer sentenciada no seu silêncio até na escola?

A isso me refiro quando falo da "convivência" com a violência diária. Isso também enquadra a violência do professor ante sua "incompetência, impossibilidade", a violência do quadro gestor ante sua "inutilidade, imobilidade"; ou seja, isso descobre todo o "adorno" que encobre o núcleo central de violência vivido nas condições reais da escola.

Buscando compreender a violência embutida nessa "convivência", recorro a Veena Das (1999) em seu texto, *Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos*, onde exprime alguns resultados do seu trabalho de campo com famílias urbanas punjabis, das quais algumas tinham sido transferidas após a Partição da Índia. Ela relata a história de violência sofrida por Manjit (DAS, 1999, p. 34), que foi raptada durante a Partição e posteriormente resgatada pelo exército indiano; como seus pais morreram durante os tumultos, Manjit teve de efetuar um casamento com um homem muito mais velho, com quem ela tinha um parentesco distante; a suspeita de que Manjit tivesse sido estuprada proporcionou uma série de violências no seio do matrimônio, efetuadas não apenas contra ela, mas também aos filhos dessa união, principalmente o primeiro.

A história da violência diária no seio da família de Manjit é necessária para compreender a diferenciação entre a violência praticada nas famílias punjabis e a violência exercida na Partição. De acordo com Das (1999, p. 33), "[...] histórias de discórdia e traição, bem como narrativas de violência entre parentes, têm de ser cuidadosamente manejadas por ocasião de casamentos, funerais e reuniões familiares – mas o silêncio envolve a violência feita contra e pelas pessoas no contexto da Partição". Assim, era necessário na prática dessa violência familiar preservar a honra no cerne das narrativas acerca da própria família em locais públicos. Esses discursos, entretanto, podiam ser elucidados com todo o cuidado possível para não colocar a família "[...] na língua do povo" (DAS, 1999, p. 33). Já a violência realizada na Partição era "indizível".

Para Das (1999, p. 39), o "indizível" dessas violências é preservado porque é o "[...] indizível nas formas da vida cotidiana", ou seja, falar sobre a atrocidade dessas formas de violência, expô-las, é ultrapassar o próprio limite do que pode ser considerado humano. Em suas palavras (DAS, 1999, p. 39),

[...] essas experiências da violência levantam certas dúvidas quanto à própria vida, e não apenas quanto às formas que ela pode assumir. Foi um homem ou uma máquina que enterrou uma faca nos órgãos genitais de uma mulher depois de estuprá-la? Eram homens ou animais que saíam matando e colecionando pênis castrados como sinais de suas proezas? Existe uma profunda energia moral na recusa de representar algumas violações do corpo humano, pois tais violências são vistas como sendo 'contra a natureza', definindo os limites da própria vida. O alcance e escala precisos da forma de vida humana não são conhecidos de antemão, do mesmo modo que o alcance preciso de uma palavra não é conhecido de antemão. Mas a intuição de que determinadas violações não podem ser verbalizadas na vida cotidiana está no reconhecimento de que não se pode trabalhá-las no âmbito do cotidiano queimado e embotado. Teria eu chegado perigosamente perto de afirmar que **a dor é intrinsecamente incomunicável**, ou que há uma natureza humana dada que traça limites nos modos de ser humano? O encontro com a dor não é algo que se possa enfrentar friamente. Como afirmei noutro trabalho, negar a afirmação de alguém de que sente dor não é um fracasso intelectual, é um fracasso espiritual – nosso futuro está em jogo (Das, 1996). As violações do corpo que não podem ser ditas, porque pertencem ao mundo das coisas, ou das feras, ou das máquinas, contrastam com as violações que podem ser inscritas na vida cotidiana, quando se pode permitir que o tempo realize seu trabalho de reinscrição, reescritura ou revisão das memórias da violência. (Grifei).

Voltando ao que denomino "convivência" com variadas formas de violência diária, e utilizando-me do conceito de "indizível" que Das (1999) fornece com apoio na teoria wittgensteiniana (WITTMENSTEIN, 2009), penso que essa "convivência" também é "indizível". Todos sabiam o que era passível de acontecer nos raptos da Partição, todos sabem o que ocorre a inúmeras crianças que concluem diariamente o Ensino Fundamental sem ao menos o aprendizado efetivo da leitura e da escrita, porém essas representações sociais são "indizíveis". Das (1999) fala de "violações ao corpo". Essas violações são indizíveis, pois vão contra a "natureza humana"; do mesmo modo, são indizíveis as "violações intelectuais", pois ferem a "natureza, o sentido" da existência da instituição escolar, ferem o que é propriamente o *métier* escolar. Em ambos os casos, há uma quebra da ordem simbólica, por isso, sua impronunciabilidade. Esse indizível não está na articulação acadêmica que elucida o "fracasso escolar"; nessa conceituação, não se atinge essa ordem diária de estar na escola de nela não estar, não atinge esse não lugar, essa "desrealização" social.

A experiência do "indizível" fez muito sentido para mim, quando, finalmente, me autorizei a este texto escrever. O que vivenciei na escola era difícil demais para alguém tão idealista. Minha fala no diálogo de há pouco mostra meu lugar como um desses integrantes que deste segredo deve compartilhar e dele não deve falar. Por isso, por tantas vezes, julguei não poder esse trabalho efetuar essa tarefa. Sentia que traía meu grupo, não me achava confortável em expor o que vivi. Percebo, nesse trabalho sobre meu Caderno de Campo, como me inseri nas práticas da escola, como assumi um lugar nelas, ao ponto de socialmente agir de acordo com os aspectos que analisava. A minha vulnerabilidade diante do "indizível" pôde

aqui ganhar força, baseada no canal de comunicação que estabeleci com os alunos. Foram eles que me mostraram formas pronunciáveis de dizer o que não se deve dizer, não com palavras, mas com atuações, **atuações fronteirísticas**.

Apesar dessa "convivência" com o indizível, não existia uma "passividade" diante dos fatos. Os alunos, definitivamente, não eram "corpos dóceis" (FOUCAULT, 2010). Havia uma atuação que desafiava a ordem, que desconstituía as autoridades, que se rebelava, não como uma rebeldia ingênua, mas como quem entende efetivamente que tipos de violência sofria. Havia a subversão, a atitude crítica ante o próprio enquadramento na condição abjeta. Havia o que Foucault (1991) denominou, no texto *O que é uma crítica?*, de "inservidão voluntária" ou uma "indocilidade refletida". Prefiro a segunda expressão, pois diz muito mais sobre a atitude dos alunos, pois sua posição era fruto da leitura que faziam da situação. Foucault (1991, p. 5) esclarece,

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.

O equívoco localiza-se, tanto na fala das professoras, quanto na manipulação acadêmica do termo "violência escolar", em delimitar a violência apenas como a manifestação da quebra da hierarquia por parte dos alunos, como se a violência se restringisse aos atos proferidos pelos alunos aos professores, ou deles pelos alunos. Pensá-la no contexto das relações de poder, por meio desse mecanismo de propagação da violência, estabelece um tipo de análise que procura a lógica desses mecanismos e sua atuação em várias frentes. Delimitar esse estudo, como se tem feito em relação à "violência escolar", é uma ação política, restrita e enfática das relações de poder no cerne do problema. É não se levantar as verdadeiras questões.

Os **mecanismos de resistência** dos alunos são elucidados nas falas das professoras. Assim, afirmam que *não existe mais hierarquia, se você reclama de um aluno, não só os pais caem em cima de você reclamando da professora, mas o próprio aluno agora pode te bater; os professores têm medo de chamar atenção de um aluno, porque não sabe se o tio ou o pai é envolvido com o lado do crime da comunidade*. A fala mais ilustrativa, disso, que chamo de "atuação fronteirística", foi ilustrada pela professora Elís, quando diz que,

Naquele dia que o Joaquim se enfezou com Zélia, é porque ninguém faz mais ninguém de besta não. Ela mandou ele arrumar aquela sala dos entulhos, dos "inservíveis" da escola, colocar tudo para fora da sala e arrumar, e ele disse, *Vou não, quanto é que tu vai me pagar? Tá querendo me castigar ou fazer eu trabalhar de graça pra tu?*

A leitura dessas situações, associadas à composição social do local abjeto que imputam a tais alunos, é o que torna estes alunos "elimináveis", ou seja, corpos perigosos que devem morrer desde já, desde cedo. A imputação desse não lugar, entretanto, é um construto social, não é algo, ou efetivamente, um lugar que tais alunos assumem. O não lugar social ganha na esfera de vida desses meninos outras conotações, outras formas de legitimação, que constituem, sim, um lugar, uma atuação fronteirística. Assim, o "não lugar" existe pensando-se no âmbito da coerência social, mas esta constitui suas reações, pois, ao "deixar morrer", tais alunos assumem esse lugar, agem na fronteira, questionando a ordem, negociam um lugar nas estruturas de poder.

Por outro lado, como o núcleo de violência não se restringe ao aluno, mas se estende, se propaga por diversos agentes na trama das relações de poder, o professor também executa seus mecanismos de resistência. Desse modo, o mais usado é o "boicote". Como fruto dessa opressão que elas mesmo elucidam, as péssimas condições de trabalho, o papel do Estado em fazê-las *uma "máquina" que dá aula*, mas também da responsabilização a elas atribuídas, da cobrança social do seu papel e do sentimento de inutilidade, mesmo professores comprometidos, como os professores da Escola Municipal Capistrano de Abreu, agem em resistência a toda a violência atribuída.

Assim, empenham-se, como diz a professora Amanda, *em dar a aula e pronto*. Todas as outras experiências, porém, que fazem do exercício pedagógico algo rico, é negligenciado; e, afirmam, não fazer isso contra Zélia, ou seja, contra sua pessoa ou mesmo a profissional no cargo de direção, mas contra o que ela representa, isto é, esse poder que oprime, desqualifica e responsabiliza. Sônia conclui, questionando: *como fica a educação diante de tudo isso?* Os mecanismos de resistência falam da dessujeição, da **re-significação subversiva**, da assunção do não lugar.

A proliferação da violência não é apenas um mecanismo em cadeia, pois ela articula e atinge variadas frentes; é um mecanismo difuso, que se expande, ultrapassando os sítios produzidos, que se movimenta, engendra em práticas, agrega discursos e mobiliza saberes. É algo que está além da composição de um agressor/agredido. Por isso, as análises que se focam em inculpar um agente não enfrentam a verdadeira questão. É certo que ao aluno cabe um preço muito alto a pagar, uma vez que este é efetivamente eliminado do processo educacional, ou, mesmo quando logra algum êxito, não se pode dizer que está equiparado a qualquer outro estudante que não fez uso da escola pública.

Essa eliminação, entretanto, não aparece abertamente, pois é encoberta por essas políticas que visam a produzir "melhores números", que enfatizam sempre o Brasil como um país que está melhor em educação a cada novo tempo. Essa "melhora", porém, é efetiva? Pode-se dizer que todos os jovens que frequentam a escola aprendem? Ou se trata da eleição de campos de atuação que não preconizam o educacional ou adentram o verdadeiro problema da educação do nosso País e de sua ínfima relação com a desigualdade social? Essas políticas educacionais elucidam o discurso de inclusão, todavia, nas condições práticas, encerram o processo de eliminação à aprendizagem. Assim, engendra-se o jogo da **constituição da abjeção**, agindo como um mecanismo de justificação a toda eliminação executada pelo sistema educacional, garantindo, também, a dissimulação prática da falta de representatividade política ao direito educacional. Disso trataremos agora.

6 A CONSTITUIÇÃO DA ABJEÇÃO

Figura 5: Manifestação de jovens pelas mortes ocorridas na Grande Messejana



Fonte: Jornal *O Povo*

A guerra declarada não dá pra saber quem vai ser salvo/ Caça vira caçador; atirador vira alvo
 Porque na linha de frente sossego/ É uma palavra inexistente e "paz"/ É só mais um tempo pra recarregar os pentes / [...] É a lei que sempre acreditei é a lei do justo lá do céu/
 Porque aqui a lei do homem não tá saindo do papel/ De um lado nós trajado do outro os fardados e nesse/ Conflito tá tudo mudado, o errado tá agindo pelo certo/ E o que era pra ser certo tá agindo errado/ [...] Dizem que é ruim a vida que escolhi mas minha escolha/ Eu vou honrar, e se fosse tão ruim assim/ Não tinha gente querendo meu lugar/ É dedo no gatilho, sangue nos olhos e o Coração transbordando de ódio porque/ Quem dá mole no filme da vida não passa/ Nem do primeiro episódio/
 Burro é o estado que não acredita/ Enquanto o cifrão falar mais alto/ E fizer parte da auto estima, vai ter/ Uma faixa de gaza sempre em uma nova esquina!

(Faixa de Gaza 2 - Mc Orelha)

6 A CONSTITUIÇÃO DA ABJEÇÃO

O capítulo aborda especificamente a categoria abjeção, como construto social, que não assume um local estanque, e sim repercute nas significações sociais, práticas e discursos. A ênfase na normalização produz tanto um quadro de legitimidade como de abjeção, pois as esferas legítima e abjeta são necessárias na inteligibilidade desses discursos normatizantes. A abjeção, por sua vez, aponta para as zonas "invíviveis", para os sítios temidos da vida social e questiona o que é propriamente humano e passível de luto. Esse argumento é crucial para pensarmos o processo educativo e que alunos podem assumir um local no "duelo" ou na escola, como esferas da vida social. Concluí questionando a quem cabe a dívida pelo processo educativo, embasada nesse argumento da elaboração da abjeção.

6.1 Minha diferença é a aprendizagem

Era mais uma tarde na Escola Municipal Capistrano de Abreu, quando o aluno Valentino, que se recusava a assistir à aula, alegando ter recebido autorização da professora para ir ao parquinho, teve de ser encaminhado à coordenação⁹⁹. No momento, me encontrava conversando com a coordenadora, Gabriele, quando o aluno entrou na sala transtornado, trazido por uma das auxiliares de serviços gerais. O que me espantou foi que o menino, calmo e sorridente, que eu tanto conhecia, deu lugar a uma criança bem agressiva, que por muito pouco não executou um chute na coordenadora.

Valentino é um dos alunos com deficiência da escola. Em seu laudo, constante na secretaria e tirado no "Dia D" da Inclusão¹⁰⁰, consta que ele tem deficiência intelectual. A questão toda foi conduzida por Gabriele, que decidiu que o aluno ficaria na coordenação, de castigo, aos meus cuidados, uma vez que tinha me oferecido para contribuir com alguma questão administrativa da escola. O momento era bastante propício para uma conversa, e esta transcorreu assim:

⁹⁹ Caderno de Campo, 23/04/2013.

¹⁰⁰ O "Dia D" da inclusão é iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, que viabiliza a emissão dos diagnósticos e laudos médicos a diversos estudantes que denotavam alguma "suspeita" de deficiência. Em pólos, estão à disposição médicos neuropediatras que emitem os laudos. Os alunos são levados ao local por meio de uma força-tarefa da escola. A iniciativa é sempre executada anteriormente à aplicação das provas avaliativas do ensino municipal, pois, estando justificada a deficiência de alguns alunos, que ainda não aprenderam a ler e escrever, o Município não será apenado, ficando muito abaixo nos índices nacionais.

-Valentino, deixa eu te perguntar uma coisa: tu gostas de estudar nessa escola? É bom aqui?

-Aqui é bom, aqui tem parquinho, tem quadra, tem merenda, tem um bocado de coisa.

-E a professora é legal?

-É

-Poxa, então, você está aprendendo um monte de coisa legal?

-Ela passa a tarefa para os alunos, me dá uma folha pra eu pintar e deixa eu sair pra brincar no parquinho.

-Você gosta bastante de parquinho?

-Eu gosto da quadra também. Eu gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde, carimba, um bocado de coisa.

-E fora as brincadeiras, do que você gosta mais na escola? Gostas de estudar as letras?

-Não, eu não sei escrever meu nome ainda.

-Certo, olha mas outra coisa legal na escola é fazer amigos, você tem muitos amigos na escola?

-Tenho, na minha sala tenho.

-E tu só brinca com o pessoal da tua sala?

-Não tia, eu não brinco com eles não.

-Por quê?

-Porque eles não me chamam para brincar.

-E por que isso acontece?

-Tia, é porque eles vão brincar no recreio e não me chamam. Aí eu vou pro parquinho brincar com as crianças menores.

-Certo, e na sala, qual a matéria que você mais gosta de estudar?

-Gosto das tarefas que a tia passa.

-E hoje, qual a tarefa que ela passou?

-Pintar.

-Que legal! E a turma de vocês estava pintando o quê?

-Não só eu tava pintando, o resto da sala estava fazendo a tarefa de Português.

-Vem cá, e por que é importante a gente vir para escola?

-Pra aprender.

-E você está aprendendo?

-Não.

-Por quê?

-Porque sou diferente. Todo mundo diz que sou especial.

-Mas você é diferente em quê?

-Na aprendizagem.

6.2 Eu não quero "consertar" crianças; eu quero pegar as crianças boas e torná-las melhores

Hoje ¹⁰¹, fomos convocadas, como núcleo gestor, a participar de uma reunião com a ONG LOVE ¹⁰², organização não governamental, sem fins lucrativos, que visa a contribuir para o desenvolvimento intelectual, cultural, artístico, físico, emocional e profissional de crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes no São Arcanjo. A associação é fruto da parceria com uma empresa de *Design*, e é coordenada pela esposa do dono dessa empresa, Helena Cristina ¹⁰³. O projeto de maior destaque, ou melhor, o que efetua ações durante todo o ano, é o projeto "Show de esporte", uma escolinha de futebol. O público para execução desse projeto é captado diretamente nas escolas da redondeza do São Arcanjo.

A coordenadora da ONG, dessa forma, entra em contato com as escolas e lhes solicita uma parceria: a escola fornece os nomes de alguns alunos, de oito a 15 anos de idade, e a organização prestará atividades esportivas, oficinas socioeducativas, culturais e de lazer, e exigirá, para a permanência no projeto, a assiduidade dos estudantes nas atividades escolares, contribuindo, assim, para reduzir a evasão escolar e o incentivo ao hábito do estudo. A ONG LOVE já havia estabelecido parceria com a escola Capistrano de Abreu desde meados de 2012, quando os nomes de alguns alunos foram fornecidos para que se inscrevessem no projeto. Dessa vez, entretanto, a coordenadora queria, antes do envio dos nomes, ter uma conversa com os grupos gestores das escolas da redondeza. Estavam, nessa reunião, Zélia, eu e Emília, representando o núcleo gestor da Escola Municipal Capistrano de Abreu, e o diretor André (ex vice-diretor da Capistrano de Abreu) e a secretária escolar, Suzana, da escola vizinha. A conversa transcorreu assim.

¹⁰¹ Caderno de Campo, 19/08/2013.

¹⁰² Nome fictício.

¹⁰³ Nome fictício.

-O motivo de chamar vocês aqui é para apresentar nossas instalações, mostrar que se trata de algo feito com muito carinho e cuidado, mas também falar sobre o processo de seleção dos nomes dos alunos. Não quero que me mandem alunos com notas baixas ou que não sabem ler nem escrever. Quero alunos bons, que tenham boas notas, que tenha um núcleo familiar, alunos que merecem estar aqui, compartilhar desse espaço tão agradável, vocês estão de acordo com isso?

-O que você denomina como aluno bom? Veja bem, na minha escola tenho muitos alunos que não tem boas notas, mas são alunos bons, são pessoas que merecem todo tipo de oportunidade. – disse André.

-Bem, é delicado. Eu vou direto ao ponto, pois nosso tempo é pouco. Hesitei bastante em chamar a escola Capistrano de Abreu para a reunião justamente porque ano passado me mandaram alunos muito complicados. O pior deles sem dúvida, foi o Isaque. Nossa só de lembrar daquele menino já muda o meu humor, ainda bem que ficou pouco tempo com a gente, porque a frequência dele na escola era muito baixa, aí informamos a ele e a sua mãe que não continuaria no projeto, graças à Deus. Olha, só de lembrar dá uma coisa ruim, menina eu queria afogar o Isaque e os pais dele nessa piscina aí fora.

André interveio e disse: -Olha, já fui vice-diretor na Capistrano de Abreu e conheço bastante o Isaque, acho que é de uma oportunidade como essa que ele precisa, é ver algo além do que ele já vislumbrou para a vida dele.

-Não! Você não está me entendendo, o Isaque não é um menino para estar aqui. Os meninos que eu atendo aqui têm futuro, querem estudar, ser alguém na vida, o Isaque já é envolvido com coisa errada. Depois fiquei sabendo que o irmão dele é um dos grandes traficantes do São Arcanjo, afinal acho que a família toda é envolvida em coisa errada. Não quero meninos assim, nós só queremos ajudar, eu não quero "consertar" crianças; eu quero pegar as crianças boas e torná-las melhores.

Nesse momento, Zélia interveio: -Helena, hoje sou diretora da escola Capistrano de Abreu. Na nossa seleção para esse ano não vão nomes como o de Isaque, mas nem todos esses meninos têm boas notas, é difícil selecionar só meninos que têm boas notas nas nossas escolas.

-Podemos ver os nomes, avaliar os meninos, dizer que faremos um seleção deles, pois não quero de forma alguma tipos como os de Isaque aqui, quero as crianças boas. Ah! Também não preciso mencionar que não atendemos crianças com deficiência. – falou Helena Cristina.

André, inconformado com as declarações, não se calou e disse: -Sabe eu fui um aluno pior do que o Isaque, eu sou uma pessoa que tive toda a minha formação em escola pública, e já quis trilhar caminhos como os de Isaque, mas um professor acreditou em mim, me inscreveu em um projeto social similar a este que você desenvolve e graças a isso pude vislumbrar coisas diferentes em minha vida, vi que existia mais oportunidades para mim, agora estou aqui, entende? Você está se dispondo a incentivar, por meio dos esportes, a permanência dos alunos na escola. Por que você quer os que já estão na escola, e já estão se dando bem nela, que incentivo é esse? Se você está se dispondo a contribuir para a melhoria social dessa comunidade, pegue quem necessita vislumbrar outros caminhos. Não se prenda ao burocrático, abra mão da legalidade para salvar aquela vida. Trata-se de salvar ou ensejar outros contextos, que não os do crime, entende?

-André, realmente não estamos nos entendendo, por isso, queria essa reunião com vocês. Não me proponho aqui a "salvar o mundo", quero dar oportunidades a quem mesmo de baixo merece outras oportunidades, merece coisas boas. Então, aviso logo que terei um tempo de um mês para avaliar os alunos que vocês estão me mandando e só ficarei com os bons alunos. – falou Helena.

Emília disse, apressadamente: -Não se preocupe, Helena, que nos nossos nomes não vão alunos como Isaque. No caso particular de Isaque, eu tenho para mim que, mesmo ele não sendo diagnosticado, acho que ele tem alguma deficiência, ele não é muito normal não. Aquelas atitudes agressivas dele não são de gente normal.

André concluiu a reunião, dizendo: -Nos nomes encaminhados pela minha atual escola vão alunos que precisam de uma mudança, se você quiser os atender bem, se não, nossa parceria acaba aqui.

6.3 Alunos abjetos

Reportar o termo abjeção como categoria central na condução desta tese e, similarmente, afirmar, como alguém que trabalha com educação, que a escola produz e constitui abjeções é bastante duro. Durante os meses em que estive em campo, entretanto, constantemente deparava a imposição do local abjeto, do lugar indigno, do sítio de não merecimento, de não aprendizagem, o não lugar.

Inicialmente, cheguei a pensar que era um local estanque, constituído e significado na escola. O argumento que desenvolvi até esse momento do texto, todavia, mostra que não, pois a abjeção é produção social, que repercute além dos corpos desses

alunos, por meio das diversas instituições, da elucidação dos discursos, das relações de poder, como mecanismos imbricados com a lógica da "normatividade", da "normalização", fruto de um exercício do poder, cuja missão é o estabelecimento de uma "coerência social", de um "ideal regulatório" (FOUCAULT, 2003)¹⁰⁴, o que pode e deve ser nomeado como aluno ou "aluno ideal", baseado, assim, na inculcação da norma (processo de sujeição) e no condicionamento ao reconhecimento da autoridade pedagógica.

Mesmo com a mobilização desses mecanismos de poder como o discurso da desestrutura, da disposição do local onde vivem como uma espacialidade que produz horror e medo, a constituição de um núcleo de violência revestida pelo adorno educacional, dentre outros, e, mesmo com a intensificação do uso desses mecanismos em prol da normatividade, os dados falam todo tempo de "fissuras", de locais subversivos, de lugares que questionam a produção da norma, daqueles que rompem com a produção da norma, lugares fora do campo de normatividade; os quais, nas relações de poder, são abjetos; mas, que, na visão dos alunos, das famílias, são novas formas de significação social, pontos assumidos numa perspectiva crítica, que desconstruem e questionam todo o discurso da ordem imposta.

A abjeção não se especifica em uma característica social, como um fator étnico-racial, classe social, condição de aprendizagem ou mesmo as formas de representação de um grupo. A abjeção não se delimita a fator especificamente, mas agrega a eles uma qualidade radical de alteridade. Trata-se do outro que não sou, do outro que jamais serei. Acoplada a essa alteridade radical, encontra-se a atuação fronteirista – o mecanismo de atuação não coabitado pela normatividade, um local de pura resistência.

Esse lugar de resistência também é de correlação com o exercício do poder, uma vez que o poder só se aplica em função de pontos de resistência. Mesmo que socialmente esse local seja significado como um não lugar, eles não devem ser encarados apenas como "subproduto das relações de poder" (FOUCAULT, 2003, p.91) ou algo que está "[...] fadado à infinita derrota". (FOUCAULT, 2003, p.91). É um lugar não necessariamente desrespeitado, são locais que "[...] introduzem na sociedade clivagens". Nas palavras de Foucault (2003, p. 92),

¹⁰⁴ Utilizo a expressão "ideal regulatório" desde a perspectiva fornecida por Foucault com o trabalho acerca da sexualidade, pensando que o "ideal" do sexo esteve preso à função reprodutiva, à forma heterossexual e à legitimidade do matrimônio, não como "reduzidos" a estas estruturas de poder numa composição de soberania e repressão, mas como inculcação promovida pelos dispositivos de poder, que travou não uma luta contra a sexualidade, mas produziu a "sexualidade". Em suas palavras (FOUCAULT, 2003, p. 100): "A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, seguindo algumas grandes estratégias de saber e de poder".

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais.

Esse remate é necessário para entendermos que tanto a história de Valentino quanto a da recepção de Isaque na ONG LOVE são um reforço a tudo o que até esse ponto do texto foi desenvolvido, ou seja, a abjeção e os mecanismos de resistência existem desde o primeiro relato etnográfico aqui exposto. Ao mesmo tempo em que socialmente são constituídos abjetos, atuam fronteiristicamente, agindo contra este local, o reconhecendo e o denunciando, agem na fronteira da própria legitimidade. Assim, Pedro Eduardo reage ao local de impossibilidade que sua deficiência elucida no corpo da escola; Daniel não aceita não estar em sua sala de aula de origem e reconhece que ali é seu lugar, onde deveria estar; Érico assume a posição de dessasujeitamento ante a violência professoral; os alunos não aceitam ser separados do acolhimento no primeiro dia de aula; e Valentino reconhece o local especial a que é submetido, como alguém que difere na aprendizagem.

Cada vez que (seja no âmbito da escola ou das disposições sociais) se enfatiza a normalização – a constituição de indivíduos que estão de acordo com o quadro de legitimidade social – de coerência social, se produz, além dos "corpos coerentes" ou inteligíveis, os corpos impensados, "invivíveis", "abjetos". Assim, pensando na fala de Helena Cristina, coordenadora da ONG LOVE, sempre que se enfatiza a existência do "bom aluno", esse discurso só ganha inteligibilidade se se pensar a completa alteridade a esse termo; sempre que se enfatiza o "diferente", se estipula o "normal", ou seja, sempre que se enfatizam os "corpos coerentes", enfatizam os "corpos abjetos", incoerentes ao nexos social, inapropriados, seja pela deficiência ou pela não sujeição.

A esfera da coerência e da incoerência, entretanto, não são oposições, são partes necessárias na inteligibilidade da utilização desses discursos. Nas palavras de Butler (2010, p. 14), "[...] a última esfera é o terreno excluído, ilegível, que espanta o primeiro como um espectro de sua própria impossibilidade, o limite mesmo de sua inteligibilidade, seu exterior constitutivo".

A **identificação** estipulada pelos meios discursivos do "ideal regulatório" constitui o que será coerente e o que permanecerá excluído e repudiado das esferas sociais. De acordo com Butler (2012, p. 19), "*Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son 'sujetos', pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos*".

A abjeção constitui esse local dissonante, destoante em relação ao nexos social, com a normalização. O que faz de Isaque um aluno impróprio para coabitar no espaço da instituição social? O que faz de Valentino um aluno impróprio para a aprendizagem? É a justificação do discurso da normalização que estabelece que ele *não é um menino para estar aqui, que ele não tem futuro, que ele é envolvido com coisa errada*; e é com aporte nesses mesmos dispositivos que não cabe a Valentino aprender. Butler (2012, p. 20) explicita o abjeto:

*Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivible' es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabilitabilidad constituirá el límite que define el terreno del sujeto; **constituirá ese sitio de identificaciones temidas** contra las cuales - y en virtud de las cuales - el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía e la vida. En este sentido, pues, **el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección**, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es 'interior' al sujeto como su propio repudio fundacional. (Grifei).*

O abjeto, portanto, é essa zona de inabitabilidade cujo limite define o que é propriamente um sujeito, são os campos de "identificações temíveis", nos quais o sujeito só se constitui sujeito mediante a força da exclusão e da abjeção de tais campos. No campo da normatividade escolar, que requer esse tipo de identificação, mas que é também um mecanismo onde há uma ação do poder, se produzem alunos abjetos, sujeitos que não se enquadram na reiteração da norma, inapropriados, ilegítimos, dentro do nexos de legitimidade.

A constituição e a mobilização do discurso do "bom aluno" estão, dessa forma, amparadas pela identificação com o fantasma normativo. Tudo o que não constitui o "bom aluno", seja esse o sujeito que não está apto à aprendizagem ou aquele inapropriado ao ambiente, é abjeto, deve ser repudiado, para que o "bom aluno" possa emergir. Muitas vezes, quando analisei a fala de Helena Cristina, e mesmo quando pensava sobre essa conversa com Valentino, me questionava sobre o **repúdio** como categoria essencial para a exclusão da aprendizagem, mas também para a constituição do que não é abjeto, do que é socialmente coerente, elucidado e incluído.

Será que necessariamente a constituição do "bom aluno" amparada nos mecanismos normativos se dá mediante um repúdio? Valentino era repudiado na escola? Como? Isaque necessitava ser repudiado para que o "bom aluno" tivesse um local? Nessa perspectiva, também, Valentino precisa ser negligenciado/ repudiado em seus processos de aprendizagem para que os demais, os "bons alunos", fossem contemplados nestes? Pensando

sobre o local abjeto e os mecanismos de normalização, uma vez que esse local se aproxima do que pode ser considerado sujeito, ou como o enunciado aqui, o "bom aluno", se minha subjetividade de "bom aluno" é submetida a risco por esse local abjeto, em algum instante o meu argumento contra esse fato será o repúdio: *para mim isso não se aplica, eu não sou isso*. O repúdio a Isaque e a Valentino existe, pois,

eu não sou envolvida com coisa errada, esse bom lugar só deve ser coabitado por bons alunos, esse lugar de cognição não pode ser coabitado por quem tem uma deficiência cognitiva, eu efetivamente não posso fazer nada por ele, não quero consertar crianças, quero pegar as crianças boas e torná-las melhores, assim como eu.

O mesmo se reflete no discurso do professor que enfatiza mais a impossibilidade das condições reais da escola, ante a inclusão dos alunos com deficiência, do que propriamente a aproximação e o acolhimento desse como um ser, sim, possível para a aprendizagem.

Segundo Butler (2012, p. 20), "*Éste es un repudio que crea la valencia de la 'abyección' y su condición de espectro amenazador para el sujeto*". O repúdio, por conseguinte, se justifica ante o espectro abjeto "ameaçador para o sujeito" ou para o ideal regulador, no qual a maioria dos sujeitos se enquadra e, nisso, se dá o poder dessa força hegemônica de normalização.

Os mecanismos de resistência que os alunos articulam, seu não assujeitamento à normalização da estrutura escolar, entretanto, não significaram uma oposição permanente às normas sociais, mas sim um recurso crítico, que luta para rearticular o discurso da legitimidade. São mecanismos de resistência que buscam novas significações, outras formas de identificações, ou mesmo, na perspectiva de Butler (2012, p. 21) demandaram a "desidentificação" como rearticulação da competência democrática. Nas suas palavras (2012, p. 21), "[...] *puede ocurrir que la persistencia de la desidentificación sea igualmente esencial para la rearticulación de la competencia democrática.*"

O dispositivo de identificação dos "bons alunos" é uma forma de fixar fronteiras, que se perpetuam socialmente na inculcação repetida da norma. Como ensina Butler (2012, p. 26), esse campo do discurso e do poder calcifica o que é propriamente humano, ou que é orquestrado e delimitado como propriamente humano. A abjeção imposta a certos sujeitos, sua inaceitabilidade por códigos de normatividade, manifesta-se politicamente, são sujeitos não representados, são não sujeitos, não corpos, não humanos. De acordo com Butler (2002,

p. 157), "[...] viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia". Os alunos abjetos, portanto, não se restringem ao espaço da escola, são corpos, sujeitos abjetos, que não se enquadram na identificação social coerente, por isso, não são; o que se questiona mesmo é sua humanidade.

Essa argumentação é problemática, pois aqui não questiono o estatuto ontológico de tais sujeitos ou alunos abjetos, mas, ao mesmo tempo, são questionadas certas propriedades do "ser". Corpos que não importam, ou sujeitos que não importam, ou sujeitos que não "servem" para coabitar *esse bom lugar, com essas boas pessoas*, são corpos/sujeitos abjetos; são corpos cuja existência não é legítima, mas que existem como um poder excluído, portanto, corpos que existem, mas não existem legitimamente. Questionar a humanidade não é pôr em questão o estatuto ontológico de tais sujeitos, não é questionar, de acordo com Butler (2002, p. 160), "[...] como é que o domínio da ontologia, ele próprio, está delimitado pelo poder?", e conclui (2002, p. 161): "[...] efeitos ontológicos, que é um instrumento de poder, instrumentalizado para fins de hierarquia e subordinação, e também com vistas à exclusão e à produção de domínios do inimaginável".

Butler (2002, p. 161) analisa a ontologia como instrumento de poder baseada em uma perspectiva discursiva. Então, dizer que há corpos abjetos é um performativo ao qual se atribui ontologia. A autora atribui ontologia àquilo "[...] destituído do privilégio da ontologia". Ela procura instaurar uma ontologia historicamente contingente, e argumenta que "[...] O domínio da ontologia é um território regulamentado: o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder". Ainda sobre a questão ontológica, ela explica (2015, p. 15):

Referir-se à 'ontologia' nesse aspecto não significa reivindicar uma descrição de estruturas fundamentais do ser distintas de toda e qualquer organização social e política. Ao contrário, nenhum desses termos existe fora de sua organização e interpretação políticas. O 'ser' do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros. Não é possível definir primeiro a ontologia do corpo e depois as significações sociais que o corpo assume. Antes, ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso, é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social.

Questionar a humanidade mesma na abjeção, ou questionar que estes corpos não podem ser considerados corpos, não nega a ontologia do corpo. Esse questionamento se faz por meio dos estatutos de poder que delimitam e nomeiam o que é um corpo e como deve ser, o que é sujeito, o que é humano, ou o que pode ser considerado humano. Com efeito, não é

um questionamento da humanidade, mas do que é humano com origem na delimitação do poder.

Assim, a questão é o que não pode ser nomeado ou concebível como aluno – esse é o aluno abjeto, isto é, não simplesmente a ideia de que é um aluno próprio ou impróprio ao sistema escolar, não é o binarismo "bom e mau" aluno, mas é o que de forma alguma pode ser um aluno. Afinal, o que é um "bom aluno" ou um "mau aluno"? Na fala de Zélia ela faz uma alusão ao fato de que há bons alunos, e que a maioria destes não tem boas notas. O que não podia ser admitido à ONG LOVE, mas também à escola, era o que absolutamente não poderia ser "aluno". Assim, a abjeção fala dessa **desrealização** no seio das instituições; Valentino e Isaque nem podem ser elucidados como alunos. A abjeção é a total alteridade a tudo o que pode ser nomeado no padrão da normatização. Nas palavras de Butler (2002, p. 166):

Refiro-me a atos que constituem um domínio daquilo que não pode ser dito e que condiciona a distinção entre impróprio e próprio. Ainda não somos capazes de considerar aqueles atos e práticas e modos de vida que foram brutalmente excluídos desse mesmíssimo binário próprio e impróprio. Eles não são a pré-história benigna desse binarismo, mas sim seu violento e inominável avesso.

Não é simplesmente a questão do que é um aluno próprio ou impróprio, mas o que não é absolutamente concebível como um aluno. Não se trata, portanto, do que é mau aluno ou bom aluno, aluno ideal e aluno real, mas da agregação de uma série de fatores que não podem ser atribuídos ao substantivo aluno; é o não aluno, o não lugar. Por isso, não se encerra, exclusivamente, como fator isolado, em modos de ser, em grupo étnico, classe social, mas abrange toda essa carga social na desrealização.

Essa desrealização é própria da abjeção. Concordo com Butler (2002, p. 162) quando ela afirma que fixar o abjeto nos exemplos é de certa forma normatizá-lo também. Não pretendo, com esta análise, agregar a forma normativa de "abjeção" ao aluno com deficiência e ao aluno problemático; ao contrário, ambos falam desse não lugar, da desrealização; para Valentino e Isaque, pensando na função da escola, uma desrealização educacional, uma exclusão da aprendizagem.

Valentino demonstrava muito prazer no ritual escolar, ele gostava de nele estar inserido; procurou, por distintas vias, ser incluído nesse ritual, mesmo quando, com sua letra irreconhecível, transcrevia o conteúdo da lousa nas horas vagas de suas atividades de desenho. Isaque, por sua vez, o que mais gostava de fazer no colégio era jogar bola. O momento da quadra era particular do seu *show*, era um instante em que não precisava viver o indizível do não saber ler e escrever. Suas desrealizações ultrapassam a composição do "mau aluno", eles são invivíveis no contexto da escola, são indizíveis socialmente.

Assim, os corpos que materializam a norma são necessários. Em contrapartida, os que se apresentam em oposição completa à norma estabelecida, em total alteridade, se fazem abjeção, corpo que não importam. Pensando, entretanto, como Isaque e Valentino eram um desafio para a escola, pois a questionavam, reconheciam a produção de sua abjeção e a ela se rebelavam; pensando nas manifestações sociais e reivindicações destes corpos abjetos, é possível dizer que o campo político até pode elucidar tais corpos no jogo das composições democráticas, mas o fazem como uma forma a continuar a eliminá-lo do próprio campo normativo, pois os delimitam por meio dos próprios parâmetros negativos ou “patologizantes”; daí o limite da representatividade política.

Quem efetivamente tem sido incluído nas escolas públicas? Quais os sujeitos que importam para a educação nacional? Preciso inserir mais alguns argumentos.

6.4 O dia da apresentação dos Campeões de Ioiô

Hoje foi um dia especial na Escola Municipal Capistrano de Abreu. Recebemos, logo após o intervalo do lanche, a visita de campeões estaduais de ioiô, que fariam uma exibição na quadra da escola. Direcionamos todos os alunos para a quadra para assistirem a uma apresentação profissional de ioiô. Os jovens que a fariam tinham porte atlético e concorriam tanto em competições estaduais como nacionais da categoria. Eles tinham de 15 a 18 anos de idade.

A apresentação foi emocionante. Eles interagiram com vários alunos, mostraram distintas manobras. Durante o tempo em que permaneceram na escola, receberam muitos aplausos. Os alunos estavam hipnotizados por seus movimentos. Em determinado momento, um dos rapazes que faziam a apresentação pediu que um aluno tentasse executar algum movimento no ioiô. Isaque estava sentado bem no meio da quadra, praticamente na frente dos jovens. Um dos campeões disse a ele: -Venha, você! Ele respondeu prontamente que não. Um outro aluno topou o desafio.

Fiquei olhando Isaque encantado com a apresentação, mesmo que estivesse com um semblante sério. Quando acabou, todos os alunos se dirigiram as suas salas, e eu fui à coordenação cuidar de algumas providências. Logo em seguida, chega Isaque à sala e o diálogo transcorreu assim:

-Oi, tia! Posso ficar aqui?

-Pode, mas por que você não está assistindo aula?

-Não quero não. Quero conversar. A tia gostou da apresentação? Os muleque se garante.

-Gostei, foi muito legal não? Nossa como eles conseguem fazer aquilo?

-Treino né. Treino. Tempo livre.

-E você? Ficou com vontade de aprender ioiô?

-Nan... curto essas parada não.

-Mas bem que te vi todo encantado olhando a destreza dos caras, vai negar?

-Fiquei de cara, os muleque são muito bom.

-Por que você não pratica um esporte assim? Seria bom para você.

-Tia, eu nunca tive dinheiro pra nada. Nunca tive um ioiô. Meus pais trabalham muito pra botar o de comer em casa, o resto a gente não teve não. Eu tô tendo as coisa agora, porque eu trabalho. Quando não tô aqui, tô trabalhando lá com meu irmão, tenho tempo para isso não.

-E se eu te desse um ioiô? Você praticaria? Alguma hora você deve ter folga, não?

-Acho bonito os cara conseguirem fazer aquilo, mas não posso ficar de bobeira com um ioiô na mão, não. Ai vem os *pirangueiros* e me pegam pagando de pato com ioiô? Isso não é para mim não.

-Algum dia vou te dar um ioiô, vai dizer que não vai guardar?

-Vou guardar para lembrar desse dia.

Fiquei pensando nessa nossa conversa por muito tempo. Como era visível o encantamento dele com os jovens que fizeram a apresentação, por vezes, imaginei que essa conversa era como uma confissão, de alguém que queria ter uma vida diferente, mas não podia.

O ano de 2013 era o último de Isaque na escola, pois esta só tinha até o 5º ano do Ensino Fundamental, e, mesmo sem aquisição da leitura e da escrita, todos sinalizavam sua aprovação como uma solução aos "problemas" que ele trazia ao ambiente escolar. O dia 20 de dezembro de 2013 foi meu último dia na escola, quando levei uma caixinha com um presente para Isaque, nesta estava um ioiô e a seguinte frase:

Quadro 8: Cartão para Isaque

Valeu a pena? Tudo vale a pena
 Se a alma não é pequena.
 Quem quer passar além do Bojador
 Tem que passar além da dor.
 Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
 Mas nele é que espelhou o céu. (Fernando Pessoa)

Isaque, por isso, te digo: Todo sonho vale a pena, pois sua alma não é pequena.
 Beijos, tia Valéria.

*

Figura 6: Foto tirada em "Passeata pela paz"



Fonte: Autoria Própria

No dia 12 de novembro de 2015, o jornal *O Povo*¹⁰⁵ anunciou em uma de suas matérias a seguinte manchete: *Doze pessoas assassinadas em menos de seis horas na Grande Messejana*. O jornal noticiava a maior chacina ocorrida na história de Fortaleza. De acordo com a matéria, 11 pessoas morreram na madrugada deste dia, em uma região que envolve os bairros Messejana, Curió e Lagoa Redonda. Cinco pessoas estão no Frotinha da Messejana,

¹⁰⁵ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/11/12/noticiafortaleza,3532658/onze-pessoas-assassinadas-em-menos-de-seis-horas-na-ais-4.shtml>. Acesso em: 12/11/2015

recuperando-se de operação após terem sido baleadas. No momento, a cúpula da Polícia Militar está reunida para investigar a sequência de mortes.

A Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) montou uma força-tarefa¹⁰⁶ para investigar as mortes e as lesões corporais provocadas por disparos de arma de fogo. Há três linhas de investigação: 1ª) os assassinatos estão relacionados à morte de um traficante de Caucaia e o crime pode ter sido motivado por disputa territorial para o tráfico de drogas no Conjunto João Paulo II, na Grande Messejana; 2ª) retaliação pela morte um policial durante tentativa de assalto, na Lagoa Redonda; 3ª) as execuções estão relacionadas à prisão de um outro traficante, apontado como líder do tráfico de drogas no Jardim das Oliveiras.

*

Com o passar dos dias, as tensões nos bairros da Grande Messejana eram intensas. Nas proximidades da minha casa, bairro onde também Isaque reside, o clima era de terror. Eu mesma andava com medo e saía de casa o estritamente necessário, pois grupos de policiais ocupavam as ruas do bairro, fortemente armados. Temia uma retaliação.

Por esses dias, li novamente uma matéria no jornal *O Povo*¹⁰⁷, que expunha quem eram os executados na chacina, com seus respectivos nomes e idades. O espanto era que, segundo o Secretário da Segurança Pública, nenhum dos 11 mortos tinha relação com o tráfico de drogas ou violência letal. As três vítimas com antecedentes na Polícia respondiam por delitos "de potencial ofensivo muito baixo", como: ameaça, crime de trânsito e pensão alimentícia. Ele ainda afirmou: "Há traficantes entre os familiares? Nós vamos investigar".

Em 14 de novembro de 2015, familiares de algumas vítimas protestaram nas mídias¹⁰⁸ indignados, afirmando que mataram inocentes. Duas das vítimas estudaram na escola onde atualmente Isaque estuda até o ano de 2013. Uma delas ainda colaborava com a banda de fanfarra da escola; eles eram amigos de Isaque. Entre os feridos na chacina, que permaneciam vivos, estava Isaque. As pessoas estavam assustadas: dos 11 mortos, seis tinham 17 anos de idade, um 16, um 18, um 19 e dois eram adultos de 41 e 37 anos, respectivamente.

¹⁰⁶ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/11/12/noticiafortaleza,3532691/sspds-monta-forca-tarefa-para-investigar-chacinas-e-homicidios.shtml>. Acesso em: 12/11/2015

¹⁰⁷ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/14/noticiasjornalcotidiano,3533893/nenhum-dos-11-mortos-em-chacina-tinha-relacao-com-o-trafico.shtml#.Vkcj4K9e2rc.facebook>. Acesso em 13/11/2015.

¹⁰⁸ Fontes: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/11/amigos-de-vitimas-da-chacina-da-messejana-protestam-contraviolencia.html>
<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/14/noticiasjornalcotidiano,3533899/mataram-as-pessoas-erradas-diz-familiar-de-vitima.shtml>. Acesso: 15.11.2015

Um dos parentes de uma das vítimas falou ao jornal *O Povo*¹⁰⁹ sobre o clima de tensão que se expalhava pelo bairro. Havia muita apreensão e olhares atentos a tudo o que se passava ao redor. Também havia o sentimento de revolta pela barbaria dos fatos. E disse: "Eles foram mortos por qual motivo? Foi pelas vestes? Porque eles não tinham antecedentes criminais. Foi por vingança pela morte do soldado? Porque, se foi, eles mataram as pessoas erradas. Estamos todos inconformados. Poderia ter sido qualquer um de nós. Quero que alguém me explique o fato de que 11 pessoas foram mortas e ninguém foi preso. Porque o policial tinha morrido e as ruas do bairro estavam cheias de viaturas. Até tarde da noite. Como a Polícia não viu nada? Por que ninguém foi preso ainda?", e concluiu dizendo: "Não deixaremos que ele seja enterrado como bandido. Vagabundo não estuda e não tem frequência no colégio. Não toca em grupo musical na escola. Se dizem que ele é vagabundo, vão ter que provar".

Outras testemunhas contaram que alguns dos carros usados pelos criminosos tinham adesivos ou sacos plásticos sobre as placas. "Teve muita gente que foi agredida, que está com a boca inchada pelas tapas que tomou, mas que não foi ao hospital. Estão com medo de aparecer. Até porque eles fizeram ameaças. Tiveram até o cuidado de, a cada tiro, recolher as cápsulas deflagradas do chão", completou outro homem.

Apesar do terror dos fatos, em Fortaleza, não houve muita comoção. As mídias noticiaram uma passeata em protesto contra as mortes. Ela aconteceu nas redondezas de bairros adjacentes¹¹⁰. De acordo com essa matéria, nas calçadas, nas conversas das senhoras, na entrada das lanchonetes, em todos os lugares havia apenas uma fala: "eles não eram bandidos e, mesmo que fossem, ninguém merece morrer desse jeito".

Outra passeata foi promovida pela escola onde atualmente Isaque estuda. Aconteceu no dia 15 de novembro de 2015, pela manhã, nas ruas próximas à escola. Participei desse momento.

¹⁰⁹ <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/14/noticiasjornalcotidiano,3533899/mataram-as-pessoas-erradas-diz-familiar-de-vitima.shtml>. Acesso: 15.11.2015.

¹¹⁰ Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/14/noticiasjornalcotidiano,3533900/juventude-do-jangurussu-se-reune-em-memoria-de-vitimas-de-chacina.shtml>. Acesso em 15/11/2015.

Figura 7: Foto tirada em "Passeata pela paz"



Fonte: Autoria própria

No dia 21 de novembro de 2015, a escola promoveu um momento em homenagem às vítimas da chacina¹¹¹. Nessa ocasião, os alunos desenharam um painel, cujo significado era a apresentação da cidade violenta, a qual venceriam com arte. O vermelho simbolizava o sangue derramado na chacina e o azul a paz, a luz para os alunos assassinados. Também foi reservado um espaço para um "Mural de solidariedade", onde qualquer pessoa da comunidade ou visitante da escola poderia deixar a pintura de suas mãos na parede em solidariedade com as famílias das vítimas.

Figura 8: Painel dos alunos



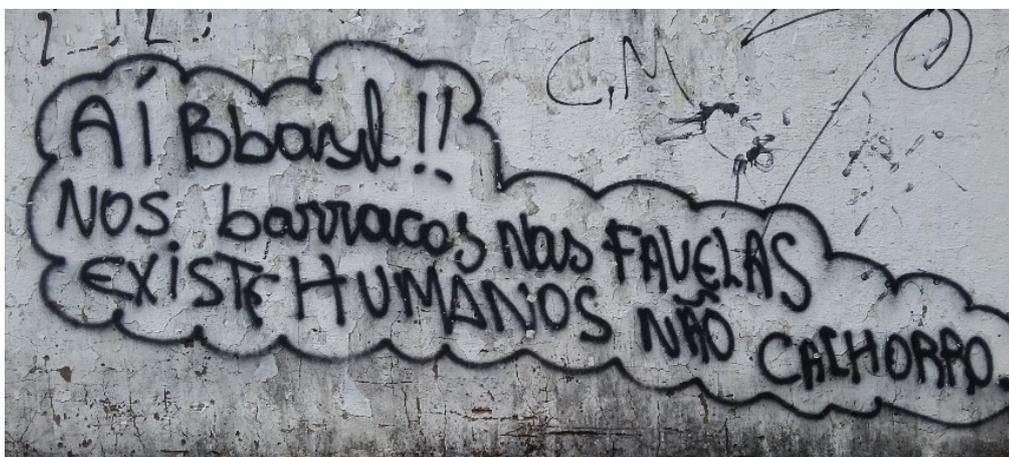
¹¹¹ Fonte: <http://tvdiario.verdesmares.com.br/videos/detalhes-de-videos?id=6a6d54d9a41f36f0868f5c197eed2ee5>. Acesso em: 22/11/2015.

Figura 9: Mural da solidariedade



6.5 Que vida merece o luto?

Figura 10: Pichação em um muro no São Arcanjo



Estava na etapa final de escrita da tese, quando os fatos na Grande Messejana aconteceram. Durante o mês de novembro, refleti muito sobre isto. Temia fugir da temporalidade dos meus dados se apresentasse o ocorrido como um argumento decisivo na constituição de abjeções sociais, porém, soube do envolvimento de Isaque com a chacina no dia 21 de novembro. Foi quando decidi que uma palavra final deveria ser dita. Elabore aqui derradeiro argumento sobre o produto da abjeção.

A ligação desses fatos é fundamental para compreender como a abjeção é uma elaboração social de corpos que não importam, vidas que não são vidas, por conseguinte, vidas que não merecem o luto. No dia 12 de novembro, tomei conhecimento, inicialmente, da chacina pelo fato de alguns amigos de trabalho, se solidarizarem com os diretores das instituições escolares que tiveram alunos mortos. Alguns me diziam: *Valéria, é lamentável a diretora tal esta passando por isso, já pensou se essas pessoas fossem cobrar essas dívidas dentro da escola? Gente, como está a segurança desses profissionais?*

A cada nova ligação que recebia de alguém dos distritos de educação, o clima era de comoção pelos companheiros de profissão, que se viam ameaçados nos bairros da Grande Messejana. Tanto a população como a polícia incitavam uma circunstância de muita tensão. Durante esses dias, houve nas ruas dos bairros que compõem a Grande Messejana intenso policiamento, homens fortemente armados, principalmente perto do São Archanjo. Todos temiam uma retaliação pelas mortes, mas o que demorou muito na minha reflexão era pelo fato de que o temor nas ligações telefônicas que recebia eram envolvidas apenas as pessoas que trabalhavam na escola; e os alunos, as famílias, não eram corpos também vulneráveis a esse tipo de violência? E por que ninguém mencionava os jovens mortos, nossos alunos que perdemos sem ao menos saber por quê? Por que esses alunos não eram elucidados nos discursos? Por que suas mortes não eram sentidas? Por que o terror não atingia os seus lutos?

Pensei muito sobre quais motivos essas mortes não suscitavam comoção. Simplesmente as mortes não eram mencionadas. Durante os dias que sucederam a chacina, nas redes sociais (*Facebbok, WhatsApp*), as mortes eram festejadas¹¹². No *Facebook*, o perfil *Plantão Policial do Ceará* publicou fotos de três dos assassinatos da madrugada, com o seguinte comentário " 'Guerra' do tráfico deixa 11 mortos". Havia vários comentários de apoio à chacina. Quem se manifestava contra eram moradores dos bairros atingidos com as mortes. Alguns comentários relatavam a violência sofrida:

Guerra ao tráfico uma ova! Meu padrasto foi morto covardemente dentro da sua casa. Ele trabalhava como servente e não precisa roubar e nem traficar! Invadiram casas sem ao menos saber quem morava ali e se era envolvido no crime. Isso tudo foi vingança por alguma coisa, eu não sei, mas deixou uma comunidade inteira em luto, chorando por ver tanta violência em uma só noite. Um outro internauta descreveu: 'Aqui onde moro foram cinco mortos todos cidadãos conhecidos da comunidade...dois jogavam futsal com meu filho e vinham da casa de um amigo e vizinho onde jogavam videogame. Um deles chegou a entrar em casa com seu pai e foi arrastado e morto na calçada. Outro foi morto na cama enquanto dormia. Na casa da frente, um rapaz foi comprar cigarro e mataram ele e o dono do comércio. Covardia pura!'

¹¹² Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/13/noticiasjornalcotidiano,3533145/chacina-grande-messejana-repercute-no-facebook.shtml>. Acesso em: 13/11/2015.

As mortes permaneciam no silêncio, na falta de informação sobre as vítimas, no escândalo de se ter 11 mortos e nenhum suspeito, no caminhar corriqueiro dos dias de Fortaleza, mesmo depois de tal fato. As pessoas viam alguns jornais noticiarem o ocorrido, mas seguiam seus dias, pois pensavam ser algo muito distante de suas realidades. Fizera-me lembrar uma passagem do filme *Hotel Rwanda* (2004), que é baseado na história real de Paul Rusesabagya, gerente de um hotel de uma empresa belga em Kigali, capital da Ruanda. As duas principais etnias daquele país, os *tutsis* e os *hutus*, se envolvem em um conflito que em poucos meses matam milhares de pessoas, a maioria civis. Paul Rusesabagya pertence ao grupo étnico *hutu*, a etnia dominante que iniciou a campanha para eliminação física da oposição política dos *tutsis*. Sua mulher, entretanto, era *tutsi*. Num ato de extrema coragem e compaixão, Rusesabagya se tornou um herói ao abrigar no hotel cerca de 1.200 pessoas, que, assim como sua mulher, eram *tutsis*, pois as forças da ONU se recusaram a intervir no conflito. Em uma das passagens do filme, sua mulher se pergunta se as outras nações não estavam vendo o horror que ocorria em Ruanda, e Rusesabagya responde que as pessoas assistiam ao noticiário sobre Ruanda, enquanto, em suas casas confortáveis, jantam e seguem com suas vidas.

Percebi que não eram necessárias informações sobre os mortos na Grande Messejana, principalmente quando, um dia depois da chacina, em Fortaleza, Paris sofreu um ataque terrorista. Foram confirmadas 130 mortes durante o intervalo de três horas em vários pontos de Paris. Pessoas foram mortas em restaurantes, cafés, próximo ao estádio de futebol e numa casa de *show*. No dia seguinte dos atentados em Paris, a comoção era mundial. O *Facebook* disponibilizou ao seus usuários a alteração de suas fotos de perfil de acordo com as cores da bandeira francesa. Muitos dos meus amigos alteraram os seus perfis, em solidariedade às vítimas de Paris. Jornais, revistas, matérias, noticiavam a todo tempo o perfil das pessoas assassinadas, suas histórias de vida. O sentimento de luto foi geral. O mais perturbador para mim, entretanto, era porque essa comoção não atingia as pessoas que foram mortas em Fortaleza. Passamos pela maior chacina que nossa cidade já registrou, e nas redes sociais, nas conversas, nos telefonemas, não houve comoção pelas vidas perdidas aqui, ao nosso lado.

As vidas de Paris importavam, eram vidas que mereciam luto, eram pessoas de "bem" com histórias de vida, de família, alguém como "nós". As vidas da Grande Messejana, entretanto, eram vidas que não importavam, vidas abjetas, encaradas socialmente, como mortes bem-vindas, mortes de "criminosos, bandidos, delinquentes"; pessoas que mereciam

morrer, mesmo que nada delas "nós" soubéssemos. O massacre foi justificado em nome da autosegurança. Já passou mais de um mês e nenhum suspeito foi apontado, somente os familiares das vítimas cobram uma resposta, ninguém mais reclama uma justificação para tal fato; afinal, em dezembro, a chacina já está em completo esquecimento.

Abjeção é, portanto, a produção social de corpos que não importam. A abjeção se produz processual e discursivamente; ela não é um lugar estante que se manifesta em instituições estatais, como a escola, por exemplo. Ela é um construto social, que perpassa discursos, políticas, relações de poder, constituídas socialmente, ela entrelaça todo o aparato social.

Pensando nos dois acontecimentos, em Paris e na Grande Messejana, me perguntava: que vidas contam como vidas? Que vidas são sentidas como perdas para "nós"? Quais as vidas fazem parte do "nós"? Judith Butler (2009, p. 59), no texto *Violencia, duelo, política*, expressa a seguinte pergunta: "*Después de todo, si alguien desaparece, y esa persona no es nadie, ¿entonces qué y dónde desaparece, y cómo puede tener lugar el duelo?*". É uma pergunta bastante provocativa, que me suscita um questionamento acerca de qual local efetivamente os mortos na Grande Messejana assumiam no duelo. Se duelavam contra a polícia, eram corpos descartados por ela. Nas palavras da matéria de jornal, um parente da vítima diz: "devido a morte do policial o bairro estava cheio de viaturas da polícia como ninguém viu nada? Como matam 11 pessoas e ninguém foi preso?" Na "guerra do tráfico", as vidas dos envolvidos com o "mundo do crime" são "descartáveis", não são assunto de polícia. Então, me pergunto se realmente as mortes foram provocadas pelo tráfico de drogas, qual o local desses guerreiros no duelo? Se estes corpos duelam contra todo um corpo social, são igualmente descartáveis; seus corpos não merecem o luto, não assumem um local no duelo, pois são corpos "desrealizados", "desumanizados".

A base de sua exclusão é a violência da "desrealização". Nas palavras de Butler (2009, p. 60), "*Son vidas para las que no cabe ningún duelo porque ya estaban perdidas para siempre o porque más bien nunca 'fueron', y deben ser eliminadas (...)*". As vidas da Grande Messejana, a vida de Isaque e sua desrealização para a ONG LOVE, para a escola; a vida de Valentino e sua desrealização para a aprendizagem, são vidas que nunca assumiram uma posição no duelo, porque sempre estiveram perdidas, porque nunca foram, assim como as vítimas da chacina na Grande Messejana.

A desrealização inicia-se no plano do discurso, do que pode ser proferido como uma perda. O discurso elucida a inteligibilidade humana, o que será compreendido como perda e o que não. "*No sólo se trata de una muerte pobremente marcada, sino de muertes que*

no dejan ninguna huella. Tales muertes desaparecen no tanto dentro del discurso explícito sino más bien en las elipsis por las cuales funciona el discurso público". (BUTLER, 2009, p. 61).

A desrealização aponta a "desumanização", que também é mobilizada discursivamente. Como já explicitiei, não ocorre uma desumanização ontológica, mas uma compreensão da ontologia como um campo revestido de poder. Nesse âmbito, é compreensível por que algumas vidas são sentidas como perdas e outras não, simplesmente por não serem vidas, pois a vida em sua ontologia é constituída por meios seletivos, revestidas de operações de poder, que operarem na mesma lógica de Helena Cristina, da ONG LOVE, especificando quem não merece coabitar o mesmo espaço que "nós".

Nenhuma vida se constitui fora das interpretações políticas. A inteligibilidade de uma vida, a capacidade epistêmica de apreender uma vida, é dependente do acordo de normas que caracterizam o que é uma vida, que está sempre exposta à articulação social, política, a exigências de sociabilidade. De acordo com Butler (2015, p. 17),

Os 'enquadramentos' que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos... não só organizam a experiência visual como também geram ontologias específicas do sujeito. Os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que nossa própria capacidade de discernir e nomear o "ser" do sujeito depende de normas que facilitam esse reconhecimento.

As normas que produzem o reconhecimento dessas vidas não podem também ser compreendidas de maneira determinista, pois elas operam na lógica das relações de poder – ora emergem, ora desaparecem. As normas do reconhecimento facilitam o que pode ser identificado como vida, porém essas normas atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Dessa maneira, há sujeitos "reconhecíveis" e outros que nunca são reconhecidos. É por isso que reconhecemos as vidas em Paris como um "nós", ao passo que as vidas da Grande Messejana não as reconhecemos como vidas.

Assim, também, essas vidas necessitam de ser eliminadas, não elucidadas. A eliminação aqui não se opera apenas fisicamente, com a morte; felizmente esse ainda não foi o momento da morte de Isaque, mas foi de vários outros amigos seus. A eliminação é um mecanismo da própria desumanização, e se dá em instâncias distintas. Assim, elimina-se da escola, da ONG, da segurança policial e vários outros aspectos constitutivos do direito cidadão. Se há uma elucidação na lei para tais sujeitos, esta existe como recurso discursivo do

ideal de igualdade democrático, de busca de representatividade política. De acordo com Butler (2009, p. 176),

Cuando analizamos los modos más comunes de pensar la humanización y la deshumanización, partimos del supuesto de que los que gozan de representación, especialmente de autorepresentación, tienen más probabilidades de ser humanizados, y quienes no tienen la oportunidad de representarse corren mayores riesgos de ser tratados como menos que humanos, considerados menos que humanos, o directamente no tomados en cuenta.

A chacina da Grande Messejana deve ser elucidada para que se reconheça que não há nessas vidas perdidas nenhuma característica humana, pois não são representáveis por qualquer esfera de poder legitimado, agem fronteirísticamente, desafiando o próprio jogo de legitimidade. Em Fortaleza, reinava a sensação do dever cumprido. Para que identificar os infratores? Por que apená-los se fizeram um favor social?

Se as vidas da Grande Messejana não são qualificadas como vidas, então, essas vidas nunca serão perdidas no sentido estrito da palavra; não são passíveis de luto. Penso que o luto, o sentimento de pesar, é um ponto central na questão. Quando me reporto a perda, a mortes, não me refiro à morte física estritamente, mas às distintas maneiras de "matar" e "extinguir" uma vida. Por isso, na fala de André, ele diz "salvar uma vida", porque é isso efetivamente; trata-se de tirá-la da sentença da morte. O luto, o pesar, também opera na mesma ordem. Não há pesar por não se ensejar a Isaque a possibilidade de fazer algo de que gostava muito, que era jogar futebol; sua impropriedade não imputava o luto, mas justificava a exclusão. Agindo na mesma lógica, no contexto da escola, se mobilizava o discurso das "impossibilidades" ante as oportunidades para aquisição do saber dos alunos com deficiência, como Valentino.

A manipulação do luto e sua distribuição diferencial entre os diversos sujeitos opera na lógica do jogo político. Nossas disposições afetivas, nosso sentimento de luto estão diretamente relacionados ao que é politicamente significativo para o "nós", para o que constitui o "nós". Nas palavras de Butler (2015, p. 66), "O luto público está diretamente relacionado à indignação, e a indignação diante da injustiça... possui um enorme potencial político". Sentimos mais repulsa e horror por vidas perdidas em alguns contextos do que em outro, e isso também é uma disposição política; há uma grande parcela social encarada como uma ameaça a vida do "nós", de quem constitui esse "nós".

O que poderá ser feito para que tais vidas possam ser reconhecidas como vidas? O que geraria uma condição mais igualitária de reconhecimento? Nas palavras de Butler (2015, p. 20), "[...] o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser

reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos?" Butler (2015, p. 30) lança mão do conceito de "precariedade, vulnerabilidade" para entender a questão do "reconhecimento" das vidas e expõe como viver socialmente é lidar com o fato de que "[...] a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro". Ela argumenta (2015, p. 31),

Afirmar que uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida)... Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente. Reciprocamente, isso significa que nos são impingidas a exposição e a dependência dos outros, que, em sua maioria, permanecem anônimos. Essas não são necessariamente relações de amor ou sequer de cuidado, mas constituem obrigações para com os outros, cuja a maioria não reconhecemos nem sabemos que nome têm, e que podem ou não ter traços de familiaridade com um sentido estabelecido de quem somos "nós". Falando na linguagem comum, poderíamos dizer que 'nós' temos essas obrigações para com os 'outros' e que presumimos que sabemos quem somos 'nós' nesse caso.

Justamente por estarmos condicionados uns aos outros, por nossa precariedade coincidente com a própria vida, é que nos estabelecemos socialmente, nos organizamos como sociedade, como maneira para dirimir a "precariedade, vulnerabilidade" e manter um "direito pela vida". Reflito aqui, entretanto, quando afirmo que há vidas que não são reconhecidas como vidas (e isso também não se restringe ao estatuto ontológico, mas está nas diversas esferas em que tais vidas sofrem a desrealização, como a escola), é que deveríamos repensar justamente esse "direito à vida", quando tal vida não é reconhecida como vida para "nós", para o que compõe o "nós", ou seja, entender que a responsabilidade que "nós" temos rompe com qualquer noção de que seja esse "nós".

Como pensar o direito à vida quando não há nenhuma proteção definida? As vidas da Grande Messejana tinham quem para protegê-las? A polícia? A sociedade? Como pensar o direito à educação, quando não há também uma proteção que garanta esse direito? Isaque e Valentino têm a quem reivindicar seu direito educacional? De acordo com Butler (2015, p. 41),

No entanto, o que talvez seja mais importante é que teríamos de repensar 'o direito à vida' onde não há nenhuma proteção definitiva contra a destruição e onde os laços sociais afirmativos e necessários nos impelem a assegurar as condições para vidas vivíveis, e a fazê-lo em bases igualitárias. Isso implicaria compromissos positivos no sentido de oferecer os suportes básicos que buscam minimizar a precariedade de maneira igualitária: alimentação, abrigo, trabalho, cuidados médicos, educação, direito de ir e vir e direito de expressão, proteção contra os maus-tratos e a opressão. A precariedade fundamenta essas obrigações sociais positivas..., ao mesmo tempo

que o propósito dessas obrigações é minimizar a precariedade e sua distribuição desigual.

A possibilidade de manutenção de uma vida depende das condições sociais e políticas em sua preservação. Pensando em Paris, na chacina da Grande Messejana, na escola ou na ONG LOVE, quais vidas merecem serem vividas e quais vidas devem ser destruídas? Por que a precariedade se demonstra mais efetiva em certos tipos de vida? Se a precariedade é constitutiva do humano, do estar vivo, no sentido de nenhuma vida ter garantia de ser preservada, como alguns vidas são mais sujeitas à precariedade? Butler (2015, p. 45) argumenta que,

Se tomamos a precariedade da vida como ponto de partida, então não há vida sem necessidade de abrigo e alimento, não há vida dependência de redes mais amplas de sociabilidade e trabalho, não há vida que transcenda a possibilidade de sofrer maus-tratos e a mortalidade. Poderíamos, então, analisar alguns dos atributos culturais do poder militar durante esses tempos como se tentassem maximizar a precariedade para os outros enquanto a minimizam para o poder em questão. Essa distribuição diferencial da condição de precariedade é, a um só tempo, uma questão material e perceptual, visto que aqueles cujas vidas não são 'consideradas' potencialmente lamentáveis e, por conseguinte, valiosas, são obrigados a suportar a carga de fome, do subemprego, da privação dos direitos legais e da exposição diferenciada à violência e a morte.

A maximização da precariedade é uma condição politicamente induzida. Quando reflito sobre "representatividade política", procuro demonstrar como é necessário mais do que mecanismos de representatividade na forma das leis e como estas abarcam a realidade de vidas divergentes, abjetas. Butler (2015, p.47) chega a afirmar, e concordo com seu posicionamento teórico, que essas vidas precisam ser protegidas do próprio Estado, uma vez que, em nome de caráter democrático, até elucidam tais vidas, mas o fazem na condição de eliminá-las praticamente. Butler (2015, p.47) acentua que,

A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. Estar protegido da violência do Estado-Nação é estar exposto à violência exercida pelo Estado-Nação; assim, depender do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra. Deve haver, de fato, poucas alternativas. É claro que nem toda violência advém do Estado-Nação, mas são muito raros os casos contemporâneos de violência que não tenham nenhuma relação com essa forma política.

O próprio Estado, como local de exercício do poder, produz fronteiras e as enfatiza, dentro desse quadro de significação política e social. O argumento da precariedade/vulnerabilidade como condição da vida, e não apenas de "algumas vidas" que podem ser

descartadas, assassinadas, é um argumento que requer uma responsabilidade de todos perante a vida, seja ela qual for.

A precariedade generalizada aponta a interdependência da vida, e o argumento político, para que se constitua efetivamente democrático, não deve se direcionar a maximizar algumas vidas, enquanto minimiza as vidas abjetas em todas as esferas, sejam elas educacionais, de atenção básica, de saúde, de moradia, de alimentação, dentre outras. Nas palavras de Butler (2015, p. 59), "[...] a responsabilidade deve concentrar-se não apenas no valor desta ou daquela vida, ou na questão da capacidade de sobrevivência de modo abstrato, mas sim na manutenção das condições sociais de vida, especialmente quando elas falham".

A responsabilidade aponta um posicionamento crítico sobre as políticas que regem a vida, para que elas não ampliem as formas de justificação social para a eliminação dessas vidas que não importam, que não são passíveis de luto, que não constituem o "nós", mas que falam de "outros", que, de tão distantes, são abjetos, desrealizados. A desrealização da perda, a desrealização da escola, a desrealização social – é o que deve ser questionado politicamente como termos da "nossa" responsabilidade, se realmente quisermos um país mais justo, uma escola democrática, universal e igualitária.

6.6 A quem, afinal, devemos cobrar o processo educativo?

[...] as obrigações que 'nós' temos são precisamente aquelas que rompem com qualquer noção estabelecida de "nós".

(Judith Butler)

Toda a argumentação desenvolvida até este ponto do texto aponta a constituição da abjeção como construto social ocorrente na escola pública, como também se reporta aos mecanismos de resistência de que os alunos dispõem para se posicionarem criticamente como usuários desse serviço público. O texto trabalha sobre a categoria-base da "desconstrução" e proposição genealógica, concentrando-se muito mais em ser uma tentativa de compreensão do problema educacional.

Assim, divergindo de outros estudos que apontam um culpado para a situação educacional, seja esse subjetivado na figura do professor ou do aluno, ou apoiado em um suporte social como a manipulação dos discursos de verdade da desestrutura familiar, meu

enfoque foi problematizar com o fato complexo da realidade diária de uma escola. O texto é denunciador dessa realidade. Ele a problematiza em sua complexidade.

Concluí-se com sua leitura que há alunos não educados no sistema público de ensino, há alunos desrealizados no ambiente escolar, há alunos a quem é negado o direito da aprendizagem, que saem da escola sem as aquisições básicas de leitura e de escrita. Com suporte nesse fato, então, a quem deve ser cobrado o processo educativo? Ao aluno? Às famílias? À escola? Aos professores? A quem?

Penso que meu enfoque, ou o que mais me atingiu nas análises, foi perceber que convivía com alunos totalmente capazes cognitivamente para o processo de aprendizagem, que demonstravam seus "saberes" de várias formas, e me questionava por que a escola não lhes proporcionava nem mesmo as aquisições básicas à aprendizagem. Por que um aluno que tinha, por exemplo, uma deficiência física em uma das pernas, não podia participar do processo de aprendizagem? Por que esse aluno não recebia atividades pedagógicas? Por que em sua mochila só encontrávamos folhas soltas com pinturas e desenhos? Por que não mereciam ser realmente avaliados? Por que Isaque, com tantos saberes, estava em um 5º ano sem saber ler e escrever? Por que seria aprovado sem essas aquisições cognitivas?

Fazia o exercício destes questionamentos, diariamente, tentando, com isso, compreender como se mostra a aprendizagem na escola pública, na educação pública em nosso País. Poderíamos dizer que é uma responsabilidade da escola prover a aprendizagem; isso é verdade. Poderíamos dizer que cabe ao professor se deter na ação pedagógica e na elaboração de estratégias para a condução dos processos de aprendizagem de sua sala de aula; e isso é igualmente verdade. Cabe também ao aluno e à família a condução desse processo, todos em um sistema de parceria.

As lógicas práticas, entretanto, que se perpetuam na realidade difícil da educação pública, desembaralham todo esse discurso de verdade. Não estou com isso justificando a "não aprendizagem" como algo encerrado nas impossibilidades diárias da ação escolar. Realmente, penso que, mesmo na escola Capistrano de Abreu, com todos os seus problemas narrados nas falas dos professores, e também dos alunos, há sim condições para a aprendizagem.

As "lógicas práticas" são as formas de conduzir esses processos de aprendizagem, de modo que tudo o que se constitui objeto estará fora do direito à aquisição dos saberes pedagógicos. Agem dentro da lógica prática todos os profissionais envolvidos com a escola, mas eles não atuam desbaratados, como que conduzidos por eles mesmos ou por seus

"acordos"; agem conforme a lógica do exercício do poder, legitimados, portanto, pelo próprio Estado.

Enfatizo que esse processo que produz e alimenta as "lógicas práticas" da escola é um exercício de poder, é um exercício de "deixar morrer" (FOUCAULT, 2005), de constituir "corpos que não importam", abjetos (BUTLER, 2009, 2012, 2015). Pensando sobre o prisma dessa lógica, não há como operar sobre a perspectiva da imputação da culpa, seja ela atribuída a um sujeito ou posicionamento político; não se trata da "responsabilização" de um componente ou fator do processo educacional, mas de entendê-lo numa perspectiva mais ampla, como uma responsabilização social, de todos "nós", ultrapassando com isso enquadramentos desse próprio "nós".

A pergunta, portanto, de quem se deve cobrar o processo educacional deve ser respondida: de todos nós. Somos responsáveis, não apenas pelo enquadramento político que constitui o que chamamos "nós", mas devemos responder, também, pelo que constitui o "outro". O Estado é constantemente enfatizado no texto, não por ser o propulsor central desse processo de desqualificação educacional, mas por ser essa esfera onde se articulam distintas manifestações do poder, sejam elas normativas ou executivas. O Estado está no corpo do texto, como uma esfera de exercício do poder, e deve ser pensado independentemente do governo ou de quem executa o governo. Ele é o poder que oprime, desqualifica e responsabiliza um culpado, que nunca é ele próprio.

Assim, a responsabilidade de todos também deve ser compreendida como um exercício político crítico, que busca vislumbrar o alcance da representatividade política. O posicionamento crítico dessa responsabilidade deve lançar inicialmente a pergunta de quais sujeitos são efetivamente representados politicamente, ou melhor, quais sujeitos são elegíveis à representatividade. Por exemplo, se pensarmos na legislação educacional, entenderemos que há campos de representatividade política que organizam a vida educacional do País, porém podemos dizer que essa representatividade abarca todos os sujeitos escolares? E os Isaques? E os Valentinos?

Penso que tais alunos emergem ou são elucidados nas políticas educacionais ou mesmo nos textos legislativos, mas isso realmente não significa que haja uma garantia para a aprendizagem. O certo é que passam pelo sistema de ensino sem aprender. O posicionamento crítico lança esse tipo de questão: efetivamente, é possível representar os vários tipos de sujeitos em um aparato normativo ou mesmo político? E como pensar a política sem considerar esse local de não representatividade?

A responsabilidade de todos reside no exercício cidadão, mas, principalmente, numa cidadania que não apenas reivindica um local de representatividade, mesmo o atingindo na forma das leis, como tem sido a luta de alguns grupos minoritários, como os deficientes, homossexuais, dentre outros. A cidadania é entendida, aqui, como algo dinâmico, passível de revisão, de negociação, de debate público e reformulação. Butler (2015, p. 200) especifica essa questão da cidadania da seguinte forma:

Uma concepção substancial de cidadania implica modalidades de diálogo que reconstituam os participantes de maneira significativa. Modood deixa claro que 'a única coisa que não constitui a inclusão civil é uma aceitação acrítica de uma concepção de cidadania, das regras do jogo e de um ajuste unilateral dos recém-chegados ou dos novos iguais (os ex-subalternos)'. Em seguida, ele faz este importante acréscimo às suas observações: 'Ser cidadão, da mesma forma que ter se convertido em cidadão, é ter direito de não apenas ser reconhecido, como também de debater os termos do reconhecimento'.

Solicitar um direito cidadão, por exemplo, o direito à educação do grupo dos deficientes, é uma conquista social, sem dúvida. Debater os termos mediante os quais essa cidadania é conferida é algo muito mais difícil, porém que envolve muito mais garantias, como também é processo de responsabilização social de todos. De acordo com Butler (2015, p. 205), "[...] o enquadramento normativo determina certa ignorância sobre os 'sujeitos' em questão, e até mesmo racionaliza essa ignorância como necessária à possibilidade de se fazerem julgamentos normativos contundentes".

Dessa forma, a responsabilização visa a transcender o enquadramento normativo, com base na pergunta pelo sujeito da lei, pelos sujeitos em questão, em situação prática; visa a problematizar o termo "minorias", como categoria que separa o que é cidadão do não cidadão; questiona a aceitação "natural" nas formas de discurso, que desviam a atenção das próprias operações de poder. Portanto, o posicionamento crítico da responsabilização objetiva sobretudo um processo educacional mais igualitário, com a ampliação da ideia de direito, transposta ao discurso da inclusão, mas para a efetivação de práticas de representatividade política mais democráticas, em que os sujeitos abjetos, ocupantes desses não locais de representatividade, possam ser mais do que elucidados.

7 POR OUTRA FORMA DE RESPONSABILIZAÇÃO: POR QUAL "NÓS" SOU RESPONSÁVEL?

O exercício proposto por esta tese é se posicionar criticamente ante a realidade escolar, de forma a elaborar um esforço genealógico, aos modos de Foucault, visando com isso a produzir mecanismos de compreensão, e não a busca propriamente de respostas, sejam elas assertivas ou não.

Refiro-me somente a impossibilidades? Definitivamente não. Aprendi no convívio com os alunos que há possibilidades. O que vislumbram da escola pública, entretanto, é que ela seja uma escola que efetivamente os acolha e os mobilize ante a aprendizagem. A escola tem feito isso? Não, porque as impossibilidades que vivencia são constitutivas, no sentido de serem lógicas práticas, que aderem as suas estruturas, ao corpo docente, às práticas pedagógicas, à dinâmica escolar, e efetivam-se no local secundário que os aspectos educacionais assumem nessa dinâmica. Tudo isso respinga no aluno por meio de sua exclusão do processo educacional, mas não o faz sem a justificação do discurso de verdade da abjeção.

A escola, como instituição, constitui e enfatiza abjeções a uma série de estudantes, excluindo-os da aprendizagem. Os alunos encerrados na categoria de abjeção não a assumem como aparato subjetivo. Ao contrário, compreendem a violência exercida em seu direito educacional e atuam fronteiristicamente, ou seja, agem de forma rebelada contra qualquer posicionamento de autoridade.

A tese aborda a abjeção como um construto social, que se manifesta não apenas no espaço da escola, mas que se estende em diversas esferas, que assumem a espacialidade onde os alunos vivem, que aderem a significações, que se enraízam nas práticas e no discurso. Desse modo, o São Arcanjo é um local de subversão assumido pelos alunos. Essa espacialidade desafia a composição social que a exclui. São formas de constituir a legitimação, fruto de uma experiência social compartilhada. São mecanismos de resignificação subversiva, pois desafiam a lógica da imposição de poder que produz sua invisibilidade política.

O exercício do poder não se manifesta sem adornos, necessários na camuflagem do núcleo comum de violência. Os adornos, a manipulação do discurso de verdade, é uma justificação a toda violência exercida. A violência, entretanto, não deve ser compreendida sob a perspectiva das "intenções" oriundas das subjetividades no contexto escolar. O exercício desse núcleo de violência está em como os sujeitos agem sob o prisma das razões práticas regidas pela composição das relações de poder, como mecanismo propulsor de sujeição.

Nessa perspectiva, a manipulação dos discursos de verdade e a elegibilidade, por parte da ação política, de campos de ação não propriamente educacionais, estabelecem na artimanha das relações de poder a contenção do direito à educação de uma série de estudantes, significados de forma abjeta na estrutura educacional e passíveis de eliminação nas estruturas sociais.

Os alunos que fazem uso da escola pública, todavia, querem educação, sim, tencionam ser desafiados, incentivados em suas aprendizagens, intentam efetivamente elaborar aprendizagens; digo que desejam isso. A pergunta é: que escola, então, é essa? Uma escola para o pobre? Uma escola para o "habitante da comunidade"? Não. Não é necessário estabelecer uma escola diferenciada que atenda o público específico da baixa renda, com um currículo específico, práticas pedagógicas desorientadas e direcionada para a "gestão da pobreza" (ALGEBAILLE, 2004), pois essa escola já temos.

Defendo a posição de que a escola faça esse olhar crítico sobre ela mesma, que encare sua realidade comprometida com as pessoas que dela fazem uso. Não é, portanto, o enaltecimento da "comunidade" como um recurso estanque na prática pedagógica (o dia do índio, da consciência negra etc.). Penso que a escola deve acolher efetivamente e pensar seu processo pedagógico baseado nesse sujeito real, que faz uso sim da espacialidade e das formas de vida no São Arcanjo. Isso não deve compor ou enfatizar seu quadro de abjeção, mas ser algo compreendido como seu, como esse lugar próprio, como o saber de mundo que a escola deve priorizar pensando na aprendizagem.

A escola habita um lugar "indizível" (DAS, 1999), com práticas "indizíveis", experienciada pelos alunos em sua incapacidade de constituir as funções formativas propriamente suas, como a formação com suporte em um currículo básico, a transmissão cultural e mesmo a formação moral, fruto do preparo para o exercício da cidadania. O ponto que se deve suscitar, dessa forma, é: por que essa escola deve ser suficiente para todos esses estudantes? Por que se aponta uma "crise escolar" com base nos atos de subversão desses alunos? Por que persiste a ideia de tais estudantes não disporem de condições para reivindicar uma escola de qualidade? Afinal, o que resta a eles? Definitivamente, sobra a peleja, a luta diária, com gritos que nunca são ouvidos, resta a luta por educação, por moradia, pela aquisição de direitos básicos.

E a nós, o que cabe nessa luta? Qual nosso papel ante o outro? Por que a crítica a essa escola, que não é suficiente, não se generaliza? Por que as conquistas já efetuadas pelo direito à educação não podem ser problematizadas na efetividade da representatividade política? O direito educacional deve, portanto, ser encarado como um campo de atuação do

exercício da cidadania, há que ser entendido como algo passível de revisão, de questionamento se realmente há representatividade no seio das políticas educacionais.

Pensando na perspectiva da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), em seu Art. 15º., a lei enfatiza que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa. As escolas devem se debruçar em suas realidades, articular-se com as famílias e a comunidade e pensar o processo educacional de forma autônoma, por meio da elaboração de sua Proposta Pedagógica, seu Regimento Escolar, dentre outras práticas democráticas. As escolas, entretanto, vivenciam realidades muito mais burocráticas do que propriamente educacionais. Assim, a ocasião de posicionamento crítico ante a sua prática, um momento de flexibilidade da atuação escolar, ganha um ar sempre mais administrativo do que propriamente pedagógico.

A União, como esfera coordenadora da política nacional de educação, cria variadas frentes de ampliação do seu poder, de forma que a autonomia pedagógica das unidades escolares se encontra encerrada em ciclo de "fazer", de "tarefas" (ALGEBAILLE, 2004). A escola pública municipal está repleta de programas federais que produzem um esvaziamento da autonomia, da flexibilidade das práticas locais, dos processos de ensino/aprendizagem ali, frente aos alunos reais. Desse modo, a execução desses programas federais ou dessas "tarefas" é prioritária e justificada na ampliação dos recursos municipais.

As administrações municipais estão sempre empenhadas em incorporar as demandas federais, visando, com isso, ao jogo do capital político, pois a não aquisição desses programas ensejam muito mais perdas políticas do que propriamente educacionais. Nessa perspectiva, o debate educacional encerra-se sempre numa "invivibilidade", o discurso governamental, por um lado, enfatizando constantemente a eficiência e a mudança educacional, oriunda dos dados estatísticos, e a realidade das escolas apontando sempre para o questionamento da qualidade de tais mudanças; nesses estranhamentos, se reduzem a capacidade crítica e também a compreensão da escola pública brasileira.

Cabe à escola se pensar, efetuar sua análise pedagógica, refletir sobre suas práticas, acerca de como entende o processo educacional, como alcança e acolhe o seu aluno, o sujeito e sua aquisição cognoscente. A escola posiciona-se de forma efetivamente autônoma quando pensa de modo reflexivo sobre todos os processos envolvendo o que é propriamente educacional, quando entende quem são seus alunos, os respeita como seres cognoscentes, portadores de saberes, quando se debruça sobre o trabalho pedagógico e nele produz um saber inclusivo; por que não?

A escola pública não pensa nem produz suas práticas pedagógicas, pois está encerrada nessa autonomia vazia de sentido e de flexibilidade. Em sua realidade diária, tem se constituído sempre como uma escola dos "outros", dos que não estão inseridos no "nós". Justamente, esse posicionamento enseja práticas educativas excludentes, que enfatizam um discurso portador de "mudanças", mas, afinal, que mudanças são essas? Nosso País ainda enfatiza políticas de alfabetização. Essa questão não pode se reduzir aos "outros", isso constitui o "nós", nós produzimos isso e somos, por isso, responsáveis.

Proponho que essa flexibilidade da escola pública deve estar embasada em outra forma de responsabilização, que não a já efetuada pelo Estado aos corriqueiros "bodes expiatórios" (a escola, o professor, a família, o aluno), por meio da imputação da culpa. A responsabilização ante o processo educacional deve ser entendida como um exercício de autonomia e cidadania. Solicitar e exigir o direito educacional na forma da representatividade das leis é uma conquista social, sem dúvida. O exercício da cidadania, entretanto, é algo mais profundo, algo que deve se comportar dialogicamente, que deve se posicionar ante a possibilidade de efetiva representatividade, de forma a não apenas ser elucidado no corpo das políticas públicas, mas assumir um papel de negociação constante perante um conjunto de atos sociais dinâmicos (performativos, no sentido utilizado por Butler), que está sempre em marcha, se reconstituindo no intercâmbio social.

Defendo uma responsabilização por via do exercício de outra forma de cidadania, que requer, além do direito de representatividade por via da elucidação, da estipulação das leis. O próprio mecanismo de estipulação dessa representatividade é que deve ser revisto e questionado na interação social. Esse exercício cidadão, portanto, não é responsabilidade exclusiva dos ruídos abafados dos alunos que fazem uso da escola pública, pois é uma responsabilidade de todos nós, inclusive de romper com qualquer significação estabelecida de "nós".

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Guilherme A. **Das ruas à tela: a representação da violência na mídia eletrônica**. 2008, 177f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**, 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, Ronaldo de; D'ANDREA, Tiarajú & DE LUCCA, Daniel. Situações periféricas: etnografia comparada de pobreza urbanas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 82, p. 109-130, nov. 2008.
- ALVEZ, Carla Barbosa, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- ANJOS, Hildete Pereira dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. 2006. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.
- ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ARRUDA, Rinaldo S. **Pequenos bandidos: um estudo sobre a gestação de menores infratores na cidade de São Paulo**. São Paulo: Global, 1983.
- AZANHA, J.M.P. Situação atual do ensino do 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 109 -111, fev. 1985.
- BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. O quem das coisas: etnografia e feitiçaria em *Les mots, la mort, les sorts*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 235-260, jan./jun. 2012.
- BARCELLOS, Caco. **Abusado: o dono do morro Dona Marta**. 19. ed. Rio de Janeiro, Record, 2008.
- BARROS, Alessandra Santana Soares. **A deficiência relativizada: entre discursos e a prática política**. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.
- BECKER, Howard S. **Falando da sociedade: ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEHAR, Ruth. **The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart**. Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1996.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira & CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BEZERRA, Tarcileide M. Costa. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular**. 2007. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIANCHI, Álvaro. O conceito de estado em Max Weber. **Lua Nova**, São Paulo, v. 92, p. 79-104, 2014.

BIONDI, Karina. **Junto e misturado: imanência e transcendência no PCC**. 2009, 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BOURDIEU, P & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. O que falar quer dizer. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 75-88.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BRASIL. **CLT e Constituição Federal: Decreto-lei nº 5.542, de 1 de maio de 1943, acompanhado de legislação complementar, súmulas, orientações jurisprudenciais, precedentes normativos e índice**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 748 p.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 221-A, 18 nov. 2011, p. 5-6.

BRASIL. Decreto nº. 7.492, de 02 de junho de 2011. Institui o plano Brasil sem miséria. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 jun. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. DF: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. DF: MEC/ SEESP, 2010.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: Das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v.1, 2002. Entrevista concedida a Irene Costera Meijer.

_____. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2012.

_____. O limbo de Guantánamo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 77, p. 223- 231, março, 2007.

_____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 21, p. 219-260, 2003.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Vida precaria**: el poder del duelo y la violencia. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, p. 79-86, ago. 1982.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

CEARÁ. IPECE. Perfil da juventude em Fortaleza: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do Censo 2010. **IPECE Informe**, Fortaleza, n. 57, abr. 2013. (Edição especial)

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

CUNHA, Lucas de Lima. **Processo de socialização da violência na infância e adolescência: entre práticas e sofrimento de violências em casa, na rua e na escola**. 2011. 301f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DAS, Veena & POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. **Cadernos de Antropologia Social**, Paraná, n. 27, p. 19–52, 2008.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-42, junho, 1999.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: altas habilidades/ Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia & MEDEIROS, Marcelo. Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 2589-2596, nov. 2007.

DOMINGUES, Celma dos Anjos, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

DOUGLAS, Mary. **Como pensam as instituições**. Lisboa: Stória Editores, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EVANGELISTA, Mauro Gleisson de Castro. **A violência na escola como um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente**. 2012. 150f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Os nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectivas, 2011.

FALCÃO, Meninos do tráfico. Direção e produção: Mv Bill e Celso Athayde. Rio de Janeiro: Central Única das Favelas, 2006. 1 DVD (58 min.).

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, *et. al.* **Atendimento educacional especializado**: Aspectos legais e orientações pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Crime e castigo na cidade: os repertórios da justiça e a questão do homicídio nas periferias de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n. 58, p. 59-73, jan./abr. 2010b.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão**: um estudo sobre políticas e violência nas periferias de São Paulo. 2008. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008a.

_____. Margens da política, fronteiras da violência: uma ação coletiva das periferias de São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 79, p. 201-233, 2010a.

_____. O legítimo em disputa: as fronteiras do “mundo do crime” nas periferias de São Paulo. **Dilemas**, Rio de Janeiro, p. 93-126, jul. 2008.

_____. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 565-610, jul. 2010c.

_____. Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos. **Revista Temáticas**, São Paulo, Ano 15, p. 1-27, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção as diferenças. *In*: FIGUEREIDO, Rita Vieira de (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.6, nº. 17, p. 11-20, jan/abr. 2006.

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FORTALEZA. Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza. Lei nº. 5895, de 13 de novembro de 1984, dispõe sobre o estatuto do magistério do município de fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, suplemento ao n. 8.016, 16 nov. 1984.

FORTALEZA. Portaria nº. 46/2013, dispõe sobre o disciplinamento para afastamento de mestrado e doutorado. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 26 fev. 2013.

FORTALEZA. Procuradoria Geral do Município. Procuradoria de Processo Administrativo Disciplinar. **Roteiro de sindicância**. Fortaleza: PGM/ PROPAD, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980. Organização Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15.ed. Rio de Janeiro:Edições Graal, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **O que é a crítica?** In:BIROLI, Flávia e ALVAREZ, Marcos (org.). Cadernos da F. F. C. Marília: UNESP, 1991.

_____. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H.&RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Universitária, 1995, p. 231-239.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. 2009. 89 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. São Paulo: Vozes, 2013.

GIACOMINI, Lilia, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENSTEIN, M. S. **A exclusão da escola de 1ª. grau**: a perspectiva dos excluídos. São Paulo: FCC, 1986.

GOLDMAN, Marcio. **Como funciona a democracia**: uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

_____. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 149-153, 2005.

_____. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 48, n. 2, p. 445-476, dez. 2003.

_____. Uma teoria etnográfica da democracia: a política do ponto de vista do movimento negro de Ilhéus, Bahia, Brasil. **Etnográfica**, Lisboa, v. IV (2), p. 311-332, nov. 2000.

GOMES, Adriana L. Lima Verde, *et. al.* **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert & FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?:** produção textual de alunos com e sem Síndrome de Down. 2006. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

GOUVEIA, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 1, p. 1- 47, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 19, p. 75- 79, dez. 1976.

_____. Orientações teóricas-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 55, p. 3- 7, nov. 1985.

HAMBURGER, Esther. Violência e pobreza no Cinema Brasileiro recente: reflexões sobre a idéia de espetáculo. **Novos Estudos CEBRAP**, n.78, p. 113- 128, jul. 2007.

HIRATA, Daniel Veloso. **Sobreviver na adversidade**: entre o mercado e a vida. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOTEL RWANDA. Direção de Terry George. Reino Unido/Itália/África do Sul/Estados Unidos, 2004. 1 DVD (121 minutos).

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010.

KANDEL, I.L. A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas. **Revistas Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 51-61, out./nov. 1957.

KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-72, out./dez. 1954.

LAVERGNE, Remi Fernand. **A vontade de incluir**: "regime de verdade", recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LEMOS, C. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 7, n. 20, p. 75-89, jan./ abr. 1985.

LIMA, Valéria Cassandra Oliveira de. **A proposta de uma ética da responsabilidade para a civilização tecnológica em Hans Jonas**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar do ensino**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão? *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALVASI, Paulo Artur. **Interfaces da vida loka**: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Adalton. **Crime, proceder, convívio-seguro**: um experimento antropológico a partir de relações entre ladrões. 2009. 119 F. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MELO, Amanda Meincke & PUPO, Deise Tallarico. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: Livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MISSE, Michel. Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. **Revista de Sociologia e política**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 13-25, out. 2011.

_____. Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 139-157, 2007.

MOURA, Ricardo. **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza**: perfil da SER VI. Fortaleza: Laboratório de Direitos Humanos, LABVIDA - UECE, COVIO-UECE, LEV-UFC, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PASTORINI, A. A focalização dos programas de assistência e a perda dos direitos no contexto neoliberal. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL E SEGURIDADE, 2, 2000, Porto Alegre. **Caderno de Comunicações**. Porto Alegre, 2000. p. 89-93.

_____. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria concessão-conquista. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 80-101, mar. 1997.

PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 51, p. 3-11, nov. 1984.

_____. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243- 266, 2007.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEDROSA, Sheila Mara. **A violência no contexto escolar**: concepções e significados a partir da ótica dos professores de uma instituição de ensino público. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, L. M. Por que tanta repetência na 1ª. série? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 57, n. 122, p. 242-253, abr./ jun. 1971.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POWDERMAKER, Hortense. **Stranger and Friend**: the way of an anthropologist. New York: W. W. Norton & Company, 1966.

RAMOS, A. **A criança problema**. São Paulo: Nacional, 1939.

RAPOLI, Edilene Aparecida, *et. al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Dalva E. G. & SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUI, Taniele Cristina. **Corpos abjetos**: etnografia em cenários de uso e comércio de crack. 2012. 335 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SÁ, Elizabeth Dias de., *et. al.* **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SCHIRMER, Carolina R., *et. al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SCHNEIDER, Dorith. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. *In:* VELHO, Gilberto. **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social.** 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SILVA NETO, Cláudio Marques da. **(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem.** 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Milena Leite; POLLI, Rodrigo Gabbi; SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues; ARPINI, Dorian Mônica; DIAS, Ana Cristina Garcia Dias. Da normatização à compreensão: caminhos construídos para a intervenção familiar. **Mudanças** (Psicologia da Saúde), São Paulo, v. 20, p. 13-21, jan./dez. 2012.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** 2009. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte & FIGUEIREDO, Rita Vieira. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. *In:* FIGUEIREDO, Rita Vieira de (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSATI, A, *et. al.* **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.** São Paulo: Cortez, 1986.

SPOSATI, A. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Intervenção Social**, Lisboa, v. 17, n. 18, p. 197-225, 1998.

TELLES, Vera da Silva & HIRATA, Daniel Veloso. Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 173-191, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Outros quadros categorizados do *Facebook* do Isaque

Quadro 9 - Produção de renda
<p>Sem foto</p> <p>Postagem: " Fica na ativa agora!"</p> <p>6 curtidas/ 0 compartilhamento</p>
<p>Comentários:</p> <p>Comentário 1: "Comando é a conquista porra".</p>
Quadro 10 - Produção de renda
<p>Foto de muito dinheiro e três armas em cima de uma cama.</p> <p>Postagem: "Neh H nao 157 bolado pvt cuida na fuga q o lucro deu sertto... a firma ta a mil"</p> <p>9 curtidas/ 0 compartilhamento</p>
<p>Comentários:</p> <p>Comentário 1: "ta a mil ta a mil...firma forte é assim irmãosin"</p> <p>Comentário 2: "TA MASSA"</p> <p>Comentário 3: "Pode crê ta milionaria"</p> <p>Comentário 4: "eiii vete louco tem umas fote aiii ta boa horo brango e o M"</p>
Quadro 11 - Produção de renda
<p>Sem foto.</p> <p>Postagem: "Dá uns balão"</p> <p>0 curtidas/ 0 compartilhamentos</p>
<p>Sem comentários.</p>
Quadro 12 - Uso de drogas
<p>Sem foto</p> <p>Postagem: " __\ /_ Clarear a Mente #Boanoite"</p> <p>10 curtidas/ 0 compartilhamento</p>
<p>Sem Comentários.</p>

Quadro 13 - Luto e perdas na guerra**Sem foto****Postagem:** "A morte do Pivete aew vai da rock, 'VAI NA Fé PVT' #LUTO POR TI PVT"**6 curtidas/ 0 compartilhamento****Comentários:**

Comentário 1: "vai na fe amigao"

Comentário 2: "Pessoas como ele nao morre apenas... dorme pro mundo e acorda pra Deus...."

Quadro 14 - Guerra diária**Sem foto****Postagem:** " 'eiiii cão,aqui quem ta falando e o david e quando eu te pega eu vou arrancar os teus olhos' se liga cão arrombado o cara ja deu o toc"**5 curtidas/ 0 compartilhamento.****Comentários:**

Comentário 1: "Vai da certo...."

Comentário 2: "Vai morer aronbando borá bater de frente safa VIADO"

Comentário Isaque: "Vai da certo eu bota ese cão pro inferno kkkkkkkkk"

Quadro 15 - Guerra diária**Sem foto****Postagem:** "Arrombado teve sorte, mais nem to preocupado.vai da certo pra tu Cão,conseguiu escapar,mais na proxima vez vai ser sal"**5 curtidas/ 0 compartilhamento****Comentários:**

Comentário de Cão: "kkkkkkkkk, otario"

Comentário de Isaque: "otario é o caralho! temos que vingar a morte dos fieis das areas,certo que esses arrombado morrendo nao vai trazer ninguem de volta... mas o proximo e tu... isso vai me aliviar mais"

Comentário de Cão: "kkkkkkkkkk vai morrer um monte dai viu"

Comentário de Isaque: "De Boa! V6s vão morre"

Quadro 16 - Guerra diária
Foto de um menino bem jovem, mais ou menos entre 10 e 11 anos de idade.
Postagem: " Esse pivete aew ta fechado com os pilantras, Tem que corta as asas dele bem no tronco"
3 curtidas/ 0 compartilhamento
Sem comentários.

Quadro 17 - Guerra diária
Foto de quatro jovens diferentes se divertindo em uma festa.
Postagem: "Agora Só falta + 3"
3 curtidas/ 0 compartilhamento
Sem comentários.

Quadro 18 - Prisão
Sem foto.
Postagem: "ei parceiros a liberta ta chegando. fica na paz."
14 curtidas/ 0 compartilhamentos
Comentários
Comentário 1: "eu torceno por a liberta anqui .vaida certo. e deus na frente ,S2##

ANEXOS

ANEXO 1: Pacto de Responsabilização Social e Pedagógica pelos estudantes da rede pública de Fortaleza**PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA**

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza está profundamente sensibilizada com os imensos prejuízos sociais e pedagógicos que o atraso na finalização do ano letivo e a consequente desorganização do calendário escolar têm imposto aos alunos da rede municipal e suas famílias.

A SME percebe, como seu dever e responsabilidade, a tarefa de trazer para exame e validação pela sociedade educacional fortalezense, por meio de suas entidades representativas, uma proposta que, preservando o direito de todos os alunos às 800 (oitocentas) horas mínimas de atividade letiva, possa, igualmente, viabilizar a regularização do calendário letivo, de modo a poder iniciar o ano letivo de 2014 em data compatível com as outras redes escolares do estado do Ceará e do resto do País.

É fato que, desde o ano de 2007 até agora, acumulam-se, a cada ano civil, os atrasos ao início do ano escolar da rede municipal de Fortaleza, perfazendo-se, hoje, um descompasso de três meses em relação às escolas da rede particular situada nesta cidade, assim como em relação à imensa maioria das escolas dos outros municípios cearenses e de todo o território nacional (Ver, no Anexo I, Quadro com resumo das datas de início do ano letivo de 2007 a 2012).

Esta situação representa grave ônus a qualquer aluno que por algum motivo precise se transferir para outro local de residência ou mesmo que queira exercer livremente o direito de, ainda que, residindo em Fortaleza, transferir-se para escola da rede particular. Isto porque, ao precisar iniciar o ano letivo em outra escola, encontra-se o aluno da rede municipal fortalezense impossibilitado de apresentar documento comprobatório de aproveitamento de estudos na série/ano imediatamente anterior àquela em que, com justiça, espera poder se matricular.

Se a situação descrita representa incontornável prejuízo ao direito subjetivo dos alunos que queiram ou precisem se transferir para outra rede, e já, por si, justificaria uma medida corretiva à manutenção por tempo indeterminado dessa situação, há ainda outro e mais relevante motivo para que medidas corretivas sejam efetuadas.

Trata-se do imenso prejuízo educacional e pedagógico que a fragmentação e o descompasso do calendário da rede municipal de Fortaleza acarretam, o que se expressa na perda do ritmo de frequência às aulas e aumento do absentismo. Conforme relatos de professores e gestores escolares, este absentismo torna-se particularmente evidente no mês de janeiro, quando, em regra, todos os outros

Handwritten signatures and initials in blue ink, including a large signature on the right and several smaller ones at the bottom.

PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA

alunos brasileiros estão de férias e quando a alta estação turística em Fortaleza faz que muitos alunos se vejam obrigados a sacrificar a frequência às aulas pela oportunidade de contribuir na complementação do orçamento familiar, ajudando seus pais no comércio ambulante e noutras formas de prestação de serviços aos turistas que para aqui afluem em grande quantidade.

Com efeito, ao examinarmos dados estatísticos de variação da matrícula do ensino fundamental da rede municipal no ano de 2012, verificamos um considerável decréscimo de 9.000 (nove mil) alunos, passando de 154,3 mil alunos em janeiro para 145,3 mil alunos em dezembro do mesmo ano (Ver, no Anexo II, Gráfico e Tabela de Evolução da Matrícula por Nível de Ensino).

Por entender que a situação descrita produz por si mesma, um sinal de desorganização do ambiente pedagógico e ainda dialogando com pais, alunos, professores e gestores escolares, percebemos e compartilhamos um sentimento generalizado e unânime quanto à necessidade, oportunidade e adequação de medidas que viabilizem a normalização do calendário escolar, de maneira que o ano letivo de 2014 possa iniciar-se, normalmente, na segunda quinzena de janeiro do ano vindouro.

Temos certeza dos prejuízos anualmente afrontados pelos alunos e suas famílias assim como a clara consciência de que a regularização do calendário escolar redundará em benefício pedagógico para toda a rede. É, portanto, imbuídos do senso de responsabilidade social, educacional e pedagógica que a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza vem propor um PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA pelos estudantes da rede municipal de Fortaleza.

Este Pacto é motivado pela escuta a alunos, pais e mães, professores, funcionários e gestores escolares e lavrado na escuta, no apoio e no compromisso de acompanhamento de entidades que têm por missão institucional zelar pelos direitos sociais e educacionais das crianças fortalezenses, as quais, de imediato, o subscrevem.

Ele consiste, da parte da Secretaria Municipal, de uma lista de compromissos que orientarão o trabalho da SME e de suas escolas, na estruturação de um calendário que, ao tempo em que viabiliza a regularização do ano letivo de 2014, preserva direito às 800 (oitocentas) horas-aula referentes ao ano de 2012. Estes são os compromissos assumidos:

2

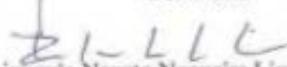
PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA

1. O calendário letivo de 2013 será definido em conjunto com o Conselho Municipal de Educação e entidades representativas dos trabalhadores da educação, com divulgação prevista para o dia 15 de fevereiro do presente ano;
2. Garantia de oferta das 800 (oitocentas) horas-aula no decurso do ano letivo de 2013, e mais 80 (oitenta) horas aulas (10% da carga horária anual) necessárias ao cumprimento das 800 (oitocentas) horas mínimas do ano letivo de 2012;
3. Garantia da oferta integral de 800 (oitocentas) horas-aula relativa ao ano de 2014, com calendário previsto para iniciar na primeira segunda-feira útil de fevereiro;
4. Garantia das horas-aula necessárias ao cumprimento da carga horária anual mínima disposta na Lei de Diretrizes e Bases por meio de acréscimo de uma hora aula por dia (remunerada) nas classes de 1º. e 2º. Ano do ensino fundamental;
5. Garantia das horas-aula necessárias ao cumprimento da carga horária anual mínima nas classes de 6º. a 9º. ano por meio de oferta universal do programa Mais Educação;
6. Apresentação, por cada escola, de um plano para garantia da oferta das horas-aula necessárias ao cumprimento da carga horária anual mínima das turmas de 3º a 5º. Ano.

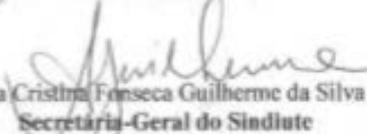
As entidades signatárias deste documento recomendam que, em consonância com os relevantes objetivos deste Pacto, medida semelhante seja tomada pela Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, de modo a regularizar, também, nas escolas estaduais, o calendário letivo.

Assinam:

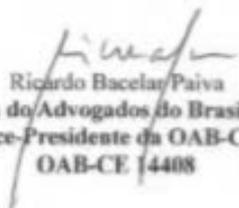

Ivo Ferreira Gomes - Secretário
Secretaria Municipal da Educação de
Fortaleza


Raimundo Nonato Nogueira Lima- Presidente
Conselho Municipal de Educação de
Fortaleza


Anísio Santos de Melo
Sindicato APEOC

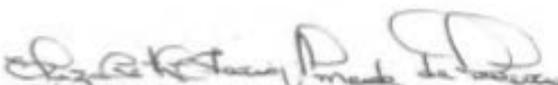

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva
Secretária-Geral do Sindlute

**PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS
ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA**


Ricardo Bacelar Paiva
Ordem dos Advogados do Brasil – CE
Vice-Presidente da OAB-CE
OAB-CE 14408


Manoel Arisjeu Moura de Oliveira
Conselho do Fundeb

Francisca Leidimarca Frota da Costa
Conselheira Tutelar VI


Elizabeth Maria Almeida de Oliveira
Promotora de Justiça
Ministério Público do Estado do Ceará


José Aurélio da Silva
Promotor de Justiça
Ministério Público do Estado do Ceará


Francisco Elnatán Carlos de Oliveira
Promotor de Justiça
Ministério Público do Estado do Ceará


Maria Núbia Pena Batista Arruda
Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da
Criança e do Adolescente – COMDICA


Gardênia Brito
Professora – SINDIUTE

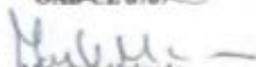

Manoel Arisjeu Moura de Oliveira
Presidente CACSFOR/ FUNDEB


Osmar Rodrigues Chaves de Castro
Advogado – COMDICA

Francisco Lopes
Assessor Sindical – APEOC


Fabiano Aldo Alves Lima
Advogado – APEOC
OAB-CE 8767


Maria Creusimar Batista Lima
Estudante
Conselheira de Educação


Maurício Holanda
Secretário Adjunto da SEDUC


Maria Izolda Cella de Arruda Coelho
Secretária da Educação do Estado do Ceará


Evaldo Lima
Vereador da Câmara Municipal de Fortaleza
Presidente da Comissão de Educação da
Câmara Municipal de Fortaleza

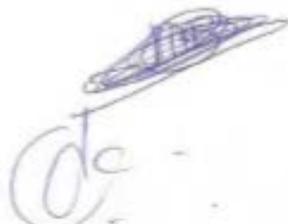
PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS
ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA


Izaira Cabral
Conselheira Tutelar III

Célio Félix Ferreira
Conselheiro Tutelar III

Antônia Aurení de C. Albuquerque
Conselheira Tutelar VI





ANEXO 1

CALENDÁRIO INÍCIO ANO LETIVO 2007 - 2013	
2007	20 DE MARÇO
2008	24 DE MARÇO
2009	02 DE MARÇO
	09 DE MARÇO
	24 DE MARÇO
2010	28 DE ABRIL
	19 DE ABRIL
	14 DE MARÇO
2011	21 DE MARÇO
	20 DE JUNHO
2012	02 DE MAIO

u.f

③ d

u

K

de *de*

de

K

ANEXO II

DADOS GERENCIAIS CONSOLIDADOS

EVOLUÇÃO GERAL DE MATRÍCULAS POR NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO - JANEIRO A DEZEMBRO 2012

NÍVEL/MOD.	MATRÍCULAS GERAIS - JANEIRO a DEZEMBRO 2012											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
CRECHE	10.240	9.576	9.904	10.340	10.000	10.917	10.967	10.967	10.961	10.965	10.964	10.940
PRÉ ESCOLA	21.012	19.902	19.943	20.949	21.201	21.216	21.273	21.267	21.365	21.318	21.305	21.280
ED. INFANTIL	21.901	20.437	20.837	20.891	21.894	22.138	22.230	22.214	22.326	22.273	22.269	22.228
PARTIC(%)	18,81	18,13	18,80	18,78	18,38	18,38	18,38	18,38	18,38	18,38	18,40	18,44
1.º ao 3.º ano	107.774	99.000	99.000	99.000	100.040	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000
4.º ao 5.º ano	49.576	50.977	50.901	50.949	47.840	48.381	48.384	48.000	48.000	48.000	48.000	48.000
FUNDAMENTAL	154.352	147.432	149.491	150.189	148.489	148.333	148.389	148.297	148.412	148.037	148.007	148.008
PARTIC(%)	75,04	78,40	77,04	78,71	74,34	74,49	74,31	74,30	74,13	74,14	74,15	74,16
ENS. MÉDIO	203	201	20	20	22	24	24	24	204	200	200	200
PARTIC(%)	0,14	0,15	0,05	0,04	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
PRÉ VEST.	107	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
PARTIC(%)	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28	0,28
EJA	16.999	16.934	17.227	17.729	16.994	17.471	17.482	17.481	17.688	17.706	17.627	17.469
PARTIC(%)	8,02	8,82	8,35	7,81	8,53	8,74	8,88	8,88	8,96	8,98	8,97	8,91
AGE	100	101	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
PARTIC(%)	0,24	0,26	0,26	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27
TOTAL	204.953	187.908	192.487	198.782	196.136	196.541	196.669	196.667	197.370	196.965	196.722	196.010

Fonte: SIM-COP

DEMANDA ATENDIDA



Handwritten notes and signatures on the right side of the chart area.

Large handwritten signatures and initials at the bottom of the page.

ANEXO 2: Mapa das Áreas Integradas de Segurança de Fortaleza

