

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

SUZANA MARIA GOTARDO

**POLÍTICAS DE COMUNIDADE NOS TERRENOS DA
EDUCAÇÃO**

VITÓRIA
2011

SUZANA MARIA GOTARDO

POLÍTICAS DE COMUNIDADE NOS TERRENOS DA EDUCAÇÃO

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert.

Vitória
2011

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

G683p Gotardo, Suzana Maria Gotardo, 1983-
Políticas de comunidade nos terrenos da educação / Suzana
Maria Gotardo. – 2011.
150 f. : il.

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

1. Comunidade - História. 2. Educação. 3. Políticas.
4. Escolas. I. Heckert, Ana Lúcia Coelho. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.
Título.

CDU: 159.9

SUZANA MARIA GOTARDO

POLÍTICAS DE COMUNIDADE NOS TERRENOS DA EDUCAÇÃO

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

Vitória, 07 de julho de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Kátia Faria de Aguiar
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Prof.^a Dr.^a Lílian Rose Margotto
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Prof.^a Ms. Sonia Pinto de Oliveira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

DEDICATÓRIA

Aos queridos papai, mamãe e Ricardo: pelo carinho nas horas difíceis; pela testa franzida quando necessário; por ensinarem princípios como solidariedade, gentileza, trabalho e partilha; pela vida simples e cheia de amor que me proporcionaram; pelo colo e pelo ímpeto. À mamãe por me despertar o gosto pela escola; ao Ricardo por ter me ensinado as primeiras palavras escritas; ao papai por ter me mostrado que os caminhos da vida nem sempre são fáceis, mas vale à pena arriscar.

AGRADECIMENTOS

É preciso começar dizendo que o presente trabalho não é meu, é meu também. Envergonho-me pelo fato de que, pelos procedimentos padrões, leve apenas meu nome, pois foi tecido por incontáveis mãos, vozes e pensamentos. Em momento algum estive sozinha para escrevê-lo ou pensá-lo. Em cada trecho, recordo os inúmeros presentes recebidos nesse percurso construído no processo do Mestrado, aos quais agradeço agora em partes, sabendo que nem todos os presentes caberão nessas poucas páginas. Obrigada!

À Ana Lúcia Coelho Heckert, orientadora-companheira, giraia-mãe, parceira de todas as horas, com a dureza e suavidade dosadas ao que cada momento requeria: por me deslocar e me indicar caminhos – já não sei distinguir o que é “meu” ou “seu” nesta dissertação. E nem quero!

Ao super-companheiro-grupo Giraia-Laborde (nunca soube como escrever esse nome – será que há alguma versão consensual?) – Marcel, Clever, Cleilson, Alê, Lud, Gil, Ju, Aline, Beth, Ricardo, Flávia, Patrick, Ana Paula e Ana Lúcia (de novo): pela construção de um coletivo potente e alegre, pelas inúmeras interferências que foram movimentando a pesquisa e a escrita, pelo cuidado e acolhimento.

À minha sempre professora Sonia Pinto de Oliveira, a psicóloga que sempre quis ser: pela inspiração de seu trabalho, de sua forma de intervir e produzir contágio; pelo percurso feito junto desde a graduação; pelo acolhimento e ajuda quando o anteprojeto de Mestrado era ainda apenas inquietações; pelas conversas sempre generosas e por me ajudar a construir um trabalho não asséptico.

À querida professora Lílian Rose Margotto: pelo carinho ainda na graduação e por me incluir no PET-Anexo; pela incrível disciplina de História Oral ofertada no Mestrado, a qual modificou meu modo de formular as questões que movimentaram este trabalho; pelos presentes oferecidos por ocasião do Exame de Qualificação, em especial o texto de Jorge Luis Borges.

À potencializadora professora Kátia Faria de Aguiar, cujas falas e trabalhos inspiraram essa dissertação: pela forma como leu e contribuiu com meu texto; pela disponibilidade e por disparar a entrada da questão “terra” nessa pesquisa.

À também sempre professora Maria Elizabeth Barros de Barros: pela gentileza com que me acolheu no curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e

em seu grupo de pesquisa; por grande parte de minha formação institucionalista; pela atenção e cuidado com que leu meu trabalho, com suas potentes contribuições.

A todos os professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional: por povoar e encher de vida o nada solitário tempo do Mestrado, em especial à professora Maria Cristina Campello Lavrador – que me lançou o germe, no início da graduação, de uma postura ético-estético-política pautada na diferença –, Sérgio, Luziane, Jésio, Ariella e Priscila – amados e solícitos amigos de turma.

À Sonia Fernanda, nossa querida Soninha: pela cumplicidade de todas as horas; por ter “salvado minha vida” milhares de vezes, com seu jeitinho sempre prestativo; pela amizade e sorriso que alegram o espaço do Programa.

Ao professor Luis Marcari Junior, diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa: por não só ter autorizado a realização desta pesquisa, mas conferido as condições necessárias para que ela se desenvolvesse e para que eu pudesse cursar o Mestrado.

A todas as pessoas que participaram da pesquisa, dando carne a esse trabalho e sem as quais ele não teria razão de ser: pela disponibilidade e gentileza com que compartilharam seu tempo e suas histórias.

À Associação de Ex-alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, em especial à Jussara: por ter aberto caminhos à realização deste trabalho.

À Companhia Teatral Alpha Viventia, a construção mais querida na Escola: por tudo o que aprendi com vocês; pelo companheirismo, cuidado e carinho; por terem abraçado comigo o desafio de um coletivo auto-gestado; pelas risadas e pela compreensão quando não pude estar com vocês.

Aos colegas de trabalho e alunos: por entenderem minhas ausências por conta da atarefada vida de mestranda, em especial aos que sempre me ajudaram a “segurar a peteca” – Simone, Sanandréia, Kátia, Ricardo, Daniel, Sandra, Valdene, Eliete, Jorzia e Edmar.

À Simone, mais uma vez: pelo apoio e cuidado incondicionais, materializados em gestos de enorme delicadeza, como a comidinha pronta quando eu chegava exausta de mais um dia em Vitória ou emprestando seu ombro para o choro nos momentos mais difíceis; pela amizade divertida e por todas as cervejinhas – que também foram muito necessárias!

À Kemilly companheira: pela presença silenciosa e prestativa quando eu só precisava saber que alguém estava por perto; pelos risos e conversas nos momentos em que eu precisava de um break.

Ao Wellington, João Vitor, Djalma e Aline: pela força de todas as horas.

À Mônica: pela acolhida e abrigo com a alegria e energia que lhe são características.

Aos tios Erasmo, Lúcia e Tina: pela pousada generosa, gostosas comidinhas, corridas ao hospital, etc.; pelo afeto de sempre, desde a época do Vestibular.

Ao meu querido Beto: por ter enchido de alegria os momentos por vezes tão difíceis no percurso do Mestrado.

À minha família maravilhosa – Izabel, José, Ricardo, Késia e Lorenzo: por tudo – o que não saberia nem enumerar...

Ao Deus no qual acredito e que tornou essa matéria possível.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada numa escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do interior do estado do Espírito Santo, vinculada à formação agropecuária se propôs a investigar o que designamos por *políticas de comunidade*: as formas que recebem o nome *comunidade*, o campo de forças que as produzem, seus usos e significações. Procuramos com isso: analisar como o objeto historicamente construído *comunidade* tem sido operado nos terrenos da *educação*; colocar o objeto *comunidade* sob o crivo da história, bem como a naturalização presente na expressão *relação escola-comunidade*; analisar as práticas que se produzem sob o nome *comunidade* e os efeitos de realidade que essas práticas produzem; afirmar um conceito de comunidade que comporte as experiências vividas na escola em questão. Ao longo do texto buscamos mostrar o quanto essas políticas de comunidade são diversas, operando tanto capturas, segmentações e movimentos individualizantes, quanto práticas solidárias, coletivas e de alteridade. Trata-se de uma incursão que passa por formas-comunidade cristalizadas, bem como pela produção de outros modos comunitários possíveis/experimentados no percurso deste trabalho.

ABSTRACT

The present study, conducted in a school of federal network of professional education, science and technology in the state of Espírito Santo and linked to agricultural training offered to investigate what we call the politics of community: the forms that are called community, field of forces that produce them, their uses and meanings. We look for with it investigate how the object built community historically has been operated in the realms of education, place objects and school community in the crucible of history, as well as naturalization in this school-community expression, analyze the practices that produce under the name of the community and the effects of reality that these practices produce, affirm a concept of community that put up the lived experiences in this particular school. Throughout the text, we try to show how much these policies of community are diverse, operating both catches, segmentations and individualized movements, the practice of solidarity, collective and otherness, which seek to affirm. It is a foray into that passes for community-forms crystallized as well as the production of another modes of community possible/experienced in the course of this research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACES – Ação Comunitária do Espírito Santo
ASEA – Associação de Ex-alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DPSI – Departamento de Psicologia
CAST – Colégio Agrícola de Santa Teresa
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Alegre
EAFCOL – Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EAFST – Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
EPA – Escola Prática de Agricultura
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFES-ST – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo –
Campus Santa Teresa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEPESP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas
PMM – Prefeitura Municipal de Marilândia
PMST – Prefeitura Municipal de Santa Teresa
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
PFIST – Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho
PT – Partido dos Trabalhadores
SEF – Sistema Escola-Fazenda
SESG – Secretaria de Segundo Grau
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRE – Setor de Registros Escolares
UEP – Unidade Educativa de Produção
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

PESQUISADOR-LAVRADOR	12
1 INTRODUÇÃO	16
INTERLÚDIO: PREPARANDO O TERRENO, ESCOLHENDO FERRAMENTAS	24
2 PRA COMEÇAR A PROSA, UMA HISTÓRIA	38
2.1 COM OS PÉS NA TERRA	49
2.2 DA ESCOLA <i>PRÁTICA</i> AO INSTITUTO DE <i>CIÊNCIA E TECNOLOGIA</i> : NOSSO CAMPO NOS DIAS DE HOJE	55
3 ANALISANDO A POLARIZAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE, SEUS USOS E EFEITOS	62
3.1 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E OS DISCURSOS DE COMUNIDADE	73
3.1.1 Políticas de comunidade operadas no processo de “Ifetização”	78
3.2 A QUESTÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE: ENTRE DEMARCAR E GRAFAR A TERRA	87
3.3 A COMUNIDADE PENSADA SOB A LÓGICA DO INDIVÍDUO	100
3.3.1 As segmentações	103
4 NÓS CHAMAMOS “COMUNIDADE”	116
4.1 O NÔMADE E O CAMPONÊS: ESTRANHAMENTOS E INTERFERÊNCIAS PRODUZIDAS NO ENCONTRO	122
4.2 REDES DE SOLIDARIEDADE E VIDA PARTILHADA	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA REDE DE SEMENTES	135
6 REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	146

PESQUISADOR-LAVRADOR

Quem escreve planta. Por acaso, é possível mexer na terra sem se sujar? Quem escreve planta: escritor-lavrador. Planta, mas não planta no sentido de fixar. Há muitos (em nós mesmos) que jogam o olhar para o que é certo, igual, uniforme. Vendo como esses, a planta está sempre no mesmo lugar. Mas há muitos (em nós mesmos) que conseguem sentir as vibrações e os movimentos que se produzem o tempo todo em todas as coisas. Pensemos que quem planta ousa. Ousa olhar para planta sem entendê-la como objeto inerte, pois quem planta se atenta aos movimentos (imperceptíveis a olho nu) dos galhos procurando o sol, das raízes e rizomas procurando o alimento, da seiva que corre sem parar, das bactérias, vermes e insetos que povoam o mundo-planta, da água que transpira pelas folhas, do oxigênio sendo liberado. Há um silencioso turbilhão na planta.

E muito se enganam os que pensam que quem planta sabe o que vai colher. Inclusive, pode-se nem colher. Quem planta faz uma aposta, tem um objetivo, mas nunca uma certeza. No meu¹ antigo quintal havia uma laranjeira que andava dando laranjas metade alaranjadas e metade vermelhas. Era um acontecimento². Ela só dava laranjas laranjas, mas, explicou-me alguém, pela proximidade com outras espécies de laranjas vermelhas, por causa de processos biológicos que eu desconheço, começou a produzir algumas laranjas bicolores.

E quem planta precisa ter a certeza das surpresas; precisa ter o cuidado para fazer com que as surpresas sejam incluídas no projeto e até mesmo, deixar que elas movimentem o projeto; precisa considerar que o projeto ganhará outros contornos;

¹ Ao longo do texto o leitor perceberá alternâncias entre a primeira pessoa do singular e do plural e seus respectivos pronomes, o que não se trata de um descuido, mas de uma forma que consideramos mais apropriada de escrever. Isso porque o presente trabalho, como explícito no item *Agradecimentos*, trata-se de uma produção coletiva e, desse modo, é escrito com muitos *nós*. Por vezes, todavia, faz-se necessário a utilização de um *eu*, quando em referência a algum fato ou evento vivenciado no corpo da pesquisadora, cuja autoria dessa dissertação a ela recai.

² A partir de Foucault, pensamos que a noção de *acontecimento* não coincide com a de *dado*. Não são fatos que vão se somando numa “linha do tempo”, mas deslocamentos, bifurcações que evidenciam, como indica Revel (2005, p. 14) “a irrupção de uma ‘singularidade’ não necessária”, aquilo que dá visibilidade ao descontínuo da história, às transformações, independente de ordem de grandeza.

precisa acolher os novos contornos, sem, contudo, abandonar alguns princípios que lhe dão sentido ao ato de plantar.

Plantar é trabalho complexo, pois não se trata de ir descomprometidamente jogando sementes por aí. Tem que escolher o terreno propício para o que se quer plantar; tem que escolher o que plantar – às vezes primeiro se escolhe o terreno pra depois ver o que dá ali, às vezes o contrário; tem que procurar saber da planta – muita água ou pouca água, o tempo da poda e da colheita, o adubo mais adequado, as pragas comuns...; tem que cavoucar a terra, enfiar-lhe a mão com gosto, e sem machucar as minhocas que lhe afofam; tem que acomodar bem a muda na terra, mas sem sufocar; em outro caso, tem que saber semear, para que a semente tenha condições de germinar; tem que olhar se as formigas não estão matando os primeiros brotos; tem que regar, adubar, podar, limpar; tem que arrumar as ferramentas adequadas.

Quem planta sempre se preocupa com o tempo: tem sol de mais, a chuva foi muita, e se foi, a gente lamenta... E tudo isso é ao mesmo tempo tão prazeroso! Não é à toa que comparam planta com livro e com filho.

Escolhemos escrever, e assim, começamos a plantar. Com a inquietude e paciência de lavradores: o carinho com a empreitada, muitas vezes misturado ao aborrecimento e à saturação. Não se escolhe plantar coisa para qual não se dá importância. Escolhemos falar de escola – maquinação curiosa, que nos inquieta, nos mobiliza, nos afeta por muitos motivos. Mãe professora... Até pode ser um deles. Mas nesse composto de sensações se mesclam outras tantas intensidades que povoam o mundo da menina: muita gente junta, fato que por si já nos soa interessante, pela potencialidade da troca. Talvez o espaço da escola seja hoje um dos poucos nos quais convive tanta gente, diariamente e desde muito cedo³. E essa gente toda junta para aprender! Coisa tão bonita, porque quando se se coloca na

³ Marisa Lopes da Rocha, em Seminário promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional em 31 de março de 2009, debate, entre outros pontos, funções do espaço escolar no que ela designa por “domínio público”. Ela aponta que, nos modos de vida contemporâneos, as relações dos sujeitos com o tempo dificultam a circulação nos espaços públicos, as discussões, as conversas, as trocas. O campo público/político, que requer uma negociação de formas de convivência, deixa de ser valorado como um desafio, tornando-se um estorvo. As pessoas são impelidas a cuidar de si e, por isso, o campo dos interesses comuns torna-se um peso, ao passo que os modos de vida privatizados assumem significações positivas, como “liberdade de escolha”. Em sua análise, nesse contexto, a escola se sobressai como “o único” campo coletivo, pelo menos o único obrigatório, o que começa mais cedo nas vidas das pessoas.

posição de aprender se entende inacabado, se tem olhos, ouvidos, narizes, bocas e peles abertas para o porvir, para novas composições. Não que o porvir se constitua só pelo novo: sabemos que há muito de produção do mesmo, de formas cristalizadas permeando os domínios do aprender. Apostamos, entretanto, na inventividade⁴ do aprender.

Muita gente junta e gente tão diferente. A escola em que estudei é até hoje a única da cidade; não se tinha muito o que escolher e isso era ótimo: pobre, rico, mais ou menos, filho de fazendeiro e filho de apanhador de café, branco, preto... Pensemos nas laranjas bicolores e ousemos imaginar o que não se produz com um contato desses! Não que toda mistura produza frutas gostosas, mas nos encanta a potencialidade do que não é. Encanta-nos imaginar que as escolas sejam lavradoras, cuidando para que, no jogo de conexões imprevisíveis da vida, a própria vida possa se afirmar em toda sua potencialidade criadora e inventiva. Mas nosso encantamento não nos impede de ver que na escola há também muitas práticas de cerceamento da vida: lembro da menina que não conseguia fazer o “f”, a professora desmanchava, ela tentava de novo, não ficava bom, e a professora desmanchava, até rasgar o caderno; a menina tomou um sacudão e começou a chorar. Frente a situações como essa me enchia de um sentimento ruim, uma dor no peito, uma aflição e um ímpeto, cujo conjunto hoje chamo de raiva. E achamos que às vezes para escrever-plantar precisamos de um pouco de raiva também.

Então, escolhemos falar de escola, de escolas, de um modo geral. Mas ainda assim, nos aproximamos mais de uma em específico. Podiam ser muitas, na verdade, podia ser uma escola qualquer⁵. Escolhemos como se escolhe uma muda: analisamos as possibilidades, inventamos possíveis e ficamos com a que mais faz nosso corpo

⁴ Para Virgínia Kastrup, o aprendizado não é repetição mecânica, mas atividade criadora. É a construção de novos problemas, de formas novas de lidar com os desafios que se produzem na vida, é processo inacabável. Assim, a autora, em texto apresentado na mesa redonda “Práticas educacionais” da Semana de Psicologia da UFES, em 1997, afirma: “não dispõe de melhor aprendizagem aquele que toca repetindo a música sempre da mesma forma, mas aquele que é capaz de interpretá-la, ou seja, aquele que, em suas repetições, é capaz do maior número de variações. O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem”.

⁵ Mais à frente falaremos da idéia de *qualquer* formulada por Agamben (1993). Por hora cabe dizer que esse autor retoma a origem latina da palavra para afirmar uma idéia de *qualquer* que não significa “indiferente”, “qualquer um”, como se dá no uso corrente. Qualquer é “a coisa *com todas as suas propriedades*”, a coisa que tudo importa.

vibrar⁶ no momento, que mais tem provocado desassossego. Num processo semelhante, elegemos enveredar pela discussão de uma coisa que nos era não menos intrigante: comunidade. Na verdade, não é muito fácil precisar o que veio antes: definir o que falar sobre escola, escolher sobre qual escola se falar. Olhando hoje, concordamos em todo caso que a composição foi apropriada, porque a escola que escolhemos, com todas as suas especificidades, traz importantes elementos para a discussão de comunidade que nos propomos a fazer e, acreditamos, pensar comunidade pode nos ajudar a construir práticas educacionais mais afirmativas do coletivo e da vida.

Fica agora o convite ao leitor de conosco enveredar nessa aventura do plantio e, se quiser, de plantar cantando, para celebrar a vida que se deseja semear, cuidar e colher.

O cio da terra

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão*

(Milton Nascimento e Chico Buarque)

⁶ Rolnik usa a expressão corpo vibrátil para indicar o mecanismo que nos permite sentir para além das formas visíveis: as intensidades. É o “corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão” (ROLNIK, 2006, p. 31). Sendo assim, não opera pela racionalidade, mas pelo desejo.

1 INTRODUÇÃO

*Um prosador chinês observou que o unicórnio, justamente pelo fato de ser anômalo, pode passar despercebido. Os olhos vêem o que estão habituados a ver; Tácito não percebeu a Crucificação, embora seu livro a registre.
(Jorge Luis Borges)*

Numa terça-feira à noite recebo o telefonema de um colega de trabalho, dizendo algo mais ou menos assim: “tem uma briga feia em frente à Escola. Os meninos estão com paus e pedras se enfrentando: um grupo de alunos contra o pessoal do Barraco. Será que dá pra gente fazer alguma coisa?”⁷⁷

Essa terça-feira data de 16 em março de 2010. Eu estava prestes a passar pelo Exame de Qualificação, etapa fundamental deste percurso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A “briga feia” acontecia na rodovia que corta o terreno da escola onde trabalho e onde morava⁸ na época e que tomei como campo de pesquisa, próxima à chamada “guarita”, ou ao portão da Escola, sua “entrada oficial”. Essa escola, na nomenclatura atual, é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa (IFES-ST), que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)⁹, ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁰. Um dos “grupos” referidos no telefonema

⁷⁷ O leitor encontrará alguns parágrafos em itálico entrecortando o texto. Tratam-se de fragmentos escritos a partir da experiência desta pesquisadora na escola que compôs o campo de pesquisa.

⁸ No referido estabelecimento existem casas que ficam dentro da área formalmente delimitada como pertencente à Escola. Tais casas são cedidas para a moradia de alguns funcionários e suas famílias.

⁹ De acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, é vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

“I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais”.

¹⁰ Com a autorização da Direção Geral do IFES-ST, estamos nomeando essa Escola como campo de pesquisa. Todavia, preservamos os nomes das pessoas com quem conversamos para a realização da mesma e colocamos as histórias por elas contadas com o cuidado de que as mesmas não as identifiquem. Esclarecemos ainda que

era composto por alunos da Escola e o outro, por jovens moradores da redondeza, dos distritos de Santo Antônio do Canaã e de São João de Petrópolis (famoso Barracão ou Barraco, na expressão comumente utilizada pelos alunos), ambos do município de Santa Teresa. A cena trazia emblematicamente uma configuração que eu havia percebido logo após minha chegada à Escola como psicóloga do “quadro permanente”, em janeiro de 2008 e que serviu como um dos impulsionadores para a tentativa de ingressar neste Mestrado. E nessa terça-feira, bem como nos dias próximos à qualificação, ecoava de modo inquietantemente forte a pergunta-convocação: “será que dá pra gente fazer alguma coisa?”

O que precisava ser feito? O que *podia* ser feito? O que me movia a querer fazer? Saí da Qualificação, quando irremediavelmente “cutucada” pela atenta e perspicaz banca acerca de quais eram de fato as questões da pesquisadora, atravessada por um confuso composto de perceptos e afectos¹¹, no qual as possíveis respostas a essas perguntas só estavam contidas em intensidade. Tento agora dar alguma forma para elas.

Para tanto, é necessária uma breve análise de implicação das instituições¹² que atravessam a pesquisadora e o campo pesquisado, constituindo ambos de certo modo e não de outro. Seguindo as pistas de Lourau, implicação não se trata do grau de envolvimento com um grupo, organização ou instituição, o qual se possa medir e avaliar segundo juízos de valor – por exemplo: “ele é mais implicado com o trabalho que você” ou “eu sou muito implicada com a causa”. Ou seja, não diz respeito a algo da esfera íntima, interior (2004c). Ao mesmo tempo, a incorporação desse conceito à pesquisa vem romper com a pretensa posição de exterioridade do pesquisador

procuramos despersonalizar essa investigação, sendo assim não estamos aqui para analisar pessoas ou práticas de “indivíduos”, mas processos.

¹¹ Deleuze e Guattari (1997b) formulam os termos *percepto* e *afecto* para evidenciar uma ruptura com as ideias de percepção e afeto, as quais remetem a um objeto que se percebe e a um sujeito que é afetado. Perceptos e afectos são blocos de sensações sem sujeito, sem significações *a priori*. “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos” (p. 213).

¹² Usamos o termo *instituição* em consonância com as ideias de Lourau (2004a), como um sistema de regras que contingenciam a vida das pessoas, grupos sociais e formas sociais organizadas, atravessando todos os níveis dos conjuntos humanos e compondo a produção simbólica dos mesmos. “Produzidas pela história, [as instituições] acabam por aparecer como fixas e eternas, como algo dado, condição necessária e trans-histórica da vida das sociedades” (LOURAU, 2004a, p. 73).

quanto ao campo pesquisado, a qual garantiria a suposta “neutralidade científica”. Nem interioridade, nem exterioridade: o conceito de implicação situa o pesquisador como produto e produtor de interferências do e no campo pesquisado, como atravessado pelo e atravessando o próprio campo (2004a). Empreender uma análise de implicação requer conhecer como as circunstâncias engendradas no entrecruzamento de pertencimentos e referências do coletivo que se constitui *campo* e que atravessam o pesquisador produzem interferências na própria pesquisa (2004b).

Nesse sentido, trago à cena a vida no interior do Espírito Santo e o contato/contágio com a roça, seus tempos e movimentos: cheiro de terra, grunhidos de sapos, aranhas armadeiras – e o medo que me “tira o chão” –, barulho de riacho e água de nascente, lama no caminhar, vento e poeira nos percursos feitos em cima das carrocerias dos carros grandes, gosto de queijo, polenta e feijão, carinho nos pintinhos, coceira de urtiga, pé descalço jogando bola na rua, céu estrelado, tão diferente das noites na capital... E a ligação a esse modo de vida, tido muitas vezes como “ultrapassado” e que é também permeado por exploração, abandonos e dificuldades. Trago a vontade de afirmá-lo naquilo em que nos convoca a refletir a necessidade que temos da terra e de seu uso zeloso, da vida simples e partilhada, que é também tão comum nesse meio.

Junto a isso, coloco a condição de estrangeira. Digo que a escola desta pesquisa é uma escola de camponeses e estrangeiros e de camponeses-estrangeiros, reunindo gente de perto e de longe que vem por motivos mil¹³. Componho com esses estrangeiros que “saíram de casa” pra estudar e agora, vinda de outros interiores para trabalhar: estranho e sou estranhada, conto com os laços de afeto e solidariedade de pessoas que também estão longe da família ou que me acolheram como família.

Domingo de manhã, dia 20 de março de 2011. Acordei ontem com desânimo, precisando arrumar as coisas da mudança, com o coração apertado e amargurado: estou saindo da casa da Escola. Sinto-me agora estúpida pelo aborrecimento, veio

¹³ Abordaremos os principais motivos apontados por alunos e servidores para o ingresso no IFES-ST no item 2: “Pra começar a prosa, uma história”.

tanta gente me ajudar! Aline passou o dia de ontem todo empacotando coisas comigo, Ana vai fazer almoço, que é pra gente não se preocupar com isso enquanto carrega as coisas. Meus pais vieram, Simone, Beto e todos os meninos.

Nessa análise, cabe ainda o gosto pelos terrenos da educação, que me instiga desde menina, quando ajudava a mãe professora a corrigir provas, que me ajudou a romper com um certo “caminho natural” que me fora conferido e com a qual se encontrou o percurso de psicóloga em constante formação. Contudo, não falo do gosto por qualquer educação: falo da aposta na educação como política pública de fato, a qual, segundo Benevides e Passos (2005), não equivale às políticas de Estado (produzidas com os aparatos da máquina do Estado) e nem às de governo (empreendidas em mandatos, com projetos de cunho partidário), mas que é garantida pelo plano coletivo que atravessa Estado, governos, movimentos sociais e a vida cotidiana; coletivo não como massa de pessoas, política não como benesse “para todos”, mas como garantia de direitos para “qualquer um”.

Nos terrenos da educação, destaco a experiência, antes ainda da graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como professora substituta na escola onde estudei no Ensino Fundamental e Médio. Durante o curso de Psicologia, o estágio com educação profissional inclusiva, por meio do Programa Catavento, da Ação Comunitária do Espírito Santo (ACES) e a Iniciação Científica junto ao Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), do Departamento de Psicologia (DPSI) da UFES. E já com o diploma profissional, todos os empregos como psicóloga perpassados pela educação: na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santa Teresa (PMST), na Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Marilândia (PMM) – onde recebia a recorrente demanda oriunda da educação – e, atualmente, no IFES-ST.

E aqui se delineia talvez a implicação mais complexa a que se analisar: pesquisar no campo onde se está empregada: onde se trabalha, onde se passa a maior parte do dia, onde se constroem amizades, amores e rancores. A vida na escola, nessa escola em específico pulsa em mim de forma muito contundente e é marcada por muitos tensionamentos: a demanda historicamente construída para o psicólogo

como “consertador de alunos problemas” e o coletivo de alegria e partilha construído em projetos como o do grupo de teatro¹⁴; processos de desvalorização de trabalhos realizados e o abraço apertado dos alunos, ou “meninos”; vigilância e escape; formas autoritárias na gestão cotidiana do ensino e modos inusitados de produção de novos possíveis na sala de aula; a indicação para o atendimento de alunos com “distúrbios de comportamento” e a intensa produção artística que se dá nesse espaço-escola (de dança, desenhos, esculturas, maquetes); bombas detonando banheiros e outros equipamentos de utilização pública e o alto investimento financeiro da expansão da Rede Federal de EPCT... Como servidora, estou sempre cheia de certezas, de verdades, de valorações de “bons” e “ruins” agentes no processo educacional e, como pesquisadora, por vezes tentando não enveredar por essas estradas prontas, acabava por colocar o problema de pesquisa de forma asséptica, dando visibilidade mais aos conceitos do que às práticas que se constroem no campo. Mas escrevemos esta dissertação, recorte da pesquisa necessário para a finalização do percurso de Mestrado, com o desejo de trazer as cores do campo, em todos os seus tons – abertos e fechados –, com o cuidado de analisar práticas¹⁵ e não pessoas.

Para tanto, foi fundamental o exercício constante de dissolução do ponto de vista do observador, o qual:

[...] desnaturaliza a realidade do objeto e permite ao pesquisador abrir-se para os diversos pontos de vista que habitam uma mesma experiência de realidade, sem que ele se deixe dominar por aqueles que parecerem ser verdadeiros em detrimento de outros que parecem falsos. Assim, a dissolução não significa em hipótese nenhuma o abandono da observação, mas sim a adoção de um olhar onde não há separação entre objetivo e subjetivo. Trata-se da contemplação da coemergência sujeito/mundo. (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 110).

Tal exercício, juntamente à análise de implicação, nos permite sair do aparente “beco sem saída” delimitado pela pesquisa em *terceira pessoa* do sujeito que observa o objeto e, ao mesmo tempo, pela “tentação hipersubjetivista” que impõe um sentido pessoal à pesquisa (PASSOS; EIRADO, 2009). O desafio, nada fácil, era

¹⁴ Refiro-me aqui à Companhia Teatral Alpha Viventia, que criamos e gestamos junto a outros servidores e alunos do Campus.

¹⁵ A discussão acerca das *práticas* aparece no item 3: “Analisando a polarização escola-comunidade, seus usos e efeitos”.

estranhar o campo, atentar-se para a novidade do que se apresentava como cotidiano, olhar com olhos outros aos que só vêem formas prontas, perceber os movimentos, enxergar o unicórnio, como no conto de Borges (2008) que abre essa introdução.

Feitas essas considerações, cabe agora colocar uma questão que talvez tenha sido a que mais fortemente nos moveu e nos move para a feitura deste trabalho e, nesse sentido, recorro às memórias¹⁶ com os estranhamentos da recém-chegada estrangeira à Escola: um equipamento estatal burocrático bem diferente ao de uma escola estadual ou municipal, com mais servidores do que o habitual. Estes com nível de qualificação formal também maior que o habitual, com um orçamento e área geográfica consideráveis, toda uma estrutura produtiva que lhe confere o *status* de escola-fazenda e todo um aparato para receber alunos e servidores vindos de outros municípios e estados (casas, alojamentos, lavanderia, refeitório, enfermaria...). Ao mesmo tempo, um número menor de alunos matriculados, se comparado às outras escolas de Ensino Médio das redondezas e, dentre esses, pouquíssimos provenientes do entorno da Escola. Isso se colocou para mim como questão especialmente quando fui designada para a comissão de divulgação de seu processo seletivo, o qual ocorre anualmente e que, nos anos anteriores, vinha tendo uma procura muito baixa, chegando a relação candidato/vaga à proporção de um para um. Estranhou-me, também, um modo de funcionamento que eu sentia como militar, o tempo marcado com a pontual e estrondosa sirene gritando regularmente às 6h, 7h, 11h, 12h30, 16h30 e 17h30 (horários que, em sua maioria, não coincidem aos das aulas). Além disso, a acentuada diferença entre os “novatos” e “veteranos”, a “cachimbação” (nome atribuído ao chamado trote) e suas práticas ao mesmo tempo excludentes e includentes. Falaremos desses e de outros elementos que delineiam essa forma-escola em item específico, mas por ora, podemos dizer que esses estranhamentos produziam indagações incessantes: por que os jovens do entorno não estudam nessa escola? O que traz pessoas de longe para cá? Que interferências se produzem entre essa escola e o cotidiano dos distritos vizinhos? Que práticas coletivas são possíveis nesse espaço? Quais interesses movimentam as decisões no mesmo?

¹⁶ Quanto ao conceito de memória utilizado nesta pesquisa, ver o Interlúdio: “Preparando o terreno, escolhendo ferramentas”.

Tais questionamentos e o desejo de “respirar outros ares” culminaram na construção, em 2008, do anteprojeto para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) da UFES, então intitulado: “Histórias do estrangeiro: cartografando relações entre a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa¹⁷ e a comunidade de São João de Petrópolis”. O que eu percebia, à época, era um “muro” que dividia Escola e distrito, principalmente no tocante a seus respectivos alunos e moradores. Essa configuração me remetia ao texto “Crônica da escola assassinada” (LOBO, 1989), que discute práticas excludentes operadas no âmbito da escola e seus efeitos de degradação contra o próprio aparelho escolar. Propunha-me, a partir disso, a estudar a “relação escola-comunidade”, apostando que uma escola não teria razão de ser se não para atender ao coletivo que lhe dava vida.

Com o percurso no Mestrado, a pesquisa e o modo de formular as questões ganharam outros contornos, como a planta, cujos galhos foram sofrendo torções pelos movimentos de fototropismo. A primeira torção se dá quando percebemos que falar da “relação escola-comunidade” implicava numa polarização, que estava presente inclusive em nossa formulação por se tratar de um produto cristalizado de efeitos históricos, os quais, a partir daí, nos propusemos a investigar. Isso nos levou a pensar no que se processava *entre*¹⁸ esses pólos construídos. Contudo, quais os sentidos que estávamos atribuindo aos nomes *escola* e *comunidade*? A desconstrução da escola como objeto natural já fazia parte de nosso percurso, amparados em autores como Althusser (1970), Establet e Baudelot (1971), Enguita (1989) e Heckert (2004). Mas, o que estávamos tomando por comunidade? Esse questionamento que hoje nos parece óbvio só se materializou depois de um tempo de pesquisa e foi ele talvez o responsável pela maior torção no percurso.

Ora, caberia chamar *comunidade* a população do distrito ou dos distritos que circundam a Escola? E o conjunto de alunos e funcionários que se vinculam à Escola? E os familiares dos alunos, de outras cidades, de outros estados, também compõem essa comunidade? Empreendemos, assim, uma problematização da

¹⁷ Esse era o nome dado à Escola até dezembro de 2008.

¹⁸ A noção de *entre* se encontra explicitada no item 3: “Analisando a polarização escola-comunidade, seus usos e efeitos”.

noção de comunidade, os usos do termo e suas funcionalidades no modo de produção de vida capitalístico e uma re-significação do conceito, dando visibilidade à potência do plano coletivo que o mesmo comporta.

A partir de tal discussão, nossa proposta já não se trata mais de resolver o impasse da Escola “em relação a sua comunidade do entorno”. Aliás, não mais nos propomos a falar da “relação escola-comunidade”, a qual tem sido entendida em diversas pesquisas¹⁹, como as formas de co-existência entre um estabelecimento (escola) e a população que habita seu entorno (comunidade). Visamos, então, trazer o debate das políticas que se operam sob o signo *comunidade* e suas contingências históricas nos terrenos da educação, bem como das práticas coletivas que, em muitos casos, se encontram remetidas a esse nome.

Sendo assim, podemos delimitar como objetivo da pesquisa a análise histórica das *políticas de comunidade* engendradas nas tramas que configuram o IFES-ST, entendendo por *políticas de comunidade* as formas que recebem o nome *comunidade*, o campo de forças que as produzem, seus usos e significações. Procuramos, com isso: investigar como o objeto historicamente construído *comunidade* tem sido operado nos terrenos da *educação* (outro objeto também construído historicamente); colocar o objeto *comunidade* sob o crivo da história, bem como a naturalização presente na expressão *relação escola-comunidade*; analisar as práticas que se produzem sob o nome *comunidade* e os efeitos de realidade que essas práticas produzem; afirmar um conceito de comunidade que comporte as experiências vividas no chão da escola em questão. Buscamos analisar linhas de força e formas que atravessam essa escola, mas que não lhe são próprias, linhas que conformam um certo modo de funcionar, que perpassam tantos outros corpos, tantas outras instituições, tantas outras práticas; linhas que tecem a vida e que, num dado espaço-tempo, se conectam de modo singular para compor um certo funcionamento de escola e comunidade. Queremos conhecer as estratégias das pessoas para operar com as políticas de comunidade: as lutas, fugas, acoplamentos, apropriações e torções que se produzem no campo de interferências entre as diferentes pessoas que habitam o espaço-tempo Escola.

¹⁹ Essas pesquisas são referidas ao longo do trabalho, em especial no item 3: “Analisando a polarização escola-comunidade, seus usos e efeitos”.

INTERLÚDIO: PREPARANDO O TERRENO, ESCOLHENDO FERRAMENTAS

Decerto que temos necessidade da história, mas temos necessidade dela de uma maneira diferente da do ocioso requintado nos jardins do saber, mesmo que ele olhe altivamente para as nossas rudes e antipáticas necessidades. Quero dizer que temos necessidade dela para a vida e para a acção [...].
(Friedrich Wilhelm Nietzsche)

Movidos por essa necessidade que aponta Nietzsche, recorreremos à história para analisar as políticas de comunidade, entendendo que estas são produções diretamente vinculadas às contingências de um certo tempo, a tensionamentos e a relações de poder talhadas com os instrumentos e com as matérias de determinado momento. Desse modo, a história se torna nossa ferramenta de trabalho. Mas quando afirmamos isso não falamos *da História*, discurso unívoco cientificamente validado, mas de um modo particular de fazer história. Seguindo o caminho apontado por Heckert (2000, p. 12):

Não se pretende aqui recorrer à história para conectar as linhas de um passado e suas articulações com o nosso presente ou para descobrir os elos dos fatos que se sucedem. A história pode nos auxiliar na montagem dos quadros que intervêm e que produzem a nossa vida e que dão a ela um certo contorno, uma forma temporária, que muitas vezes é tomada como imutável.

Le Goff (2000), em sua discussão sobre os usos e sentidos dos documentos e monumentos na história, traça, de modo geral, um panorama de diferentes abordagens nesse campo. O que ele designa como escola histórica positivista, cujo apogeu pode ser datado entre os fins do século XIX e início do século XX e cujos pressupostos perduram com outras nuances até os nossos dias, contribuiu para imbuir a ideia de uma história única, que se baseia em princípios de evolução e linearidade, como se os fatos fossem se acumulando ao passar dos anos num livro infinito que contaria a verdade dos tempos. Para esse modo-história, que se propõe científico e imparcial, o maior desafio é a identificação da veracidade das

informações encontradas, sendo o documento seu parâmetro de legitimidade, o qual adquire status de prova.

Neste trabalho, nos apropriamos de teóricos como Foucault e Benjamin que, mesmo sob ancoragens diferentes e focalizando questões distintas, propõem uma ruptura radical com esse modo positivista, metafísico, por ambos denominado *historicista*.

Benjamin (1994) faz uma crítica contundente à pretensa neutralidade do historicismo e sua obstinada busca pela “verdade dos fatos”. Segundo ele, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (p. 224). Isso porque, segundo esse autor, o que fica para a história – os bens culturais, os monumentos – não retrata de modo algum uma totalidade, mas, especialmente, os atos dos que ele designa por vencedores. Tomando a liberdade de casar as ideias de Benjamin (1994) às análises de Le Goff (2000), podemos dizer que o que fica como documento para o fazer historicista como “prova para a reconstrução fidedigna de um tempo que se foi” não existe e não sobrevive ao acaso; é, ao contrário, o que prevalece dos tensionamentos das diferentes forças políticas. Por isso, Benjamin os atribui como espólio dos vencedores. Desse modo, quando ele escreve que é preciso “escovar a história a contrapelo” (1994, p. 225), nos aponta a tarefa de trazer ao plano de visibilidade o que essa história não conta: os anônimos, os vencidos, o mais que não se perpetuou, mas que compôs a trama de forças que fez com que a configuração de um determinado fato em um dado momento fosse uma e não outra.

Benjamin (1994) ainda salienta que a ideia de *verdade* propagada pelo modo historicista vem acompanhada da noção de um tempo vazio e homogêneo, palco de acontecimentos que se acumulam e que levariam ao progresso da humanidade, como um caminho reto, com início e fim. Todavia, para ele “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras” (p. 229), visto olharmos para o que passou a partir de uma posição muito bem determinada. Sendo assim, tal abordagem não se pretende imparcial:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como 'agora' no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Nesse ponto aproximamos Benjamin e Foucault, visto que este se embrenha na história para analisar questões atuais: questões que persistem. E não o faz para encontrar uma causa, um porquê, uma “essência verdadeira”. Por meio de seu método genealógico, embasado nos escritos de Nietzsche, ele defende um outro sentido para história:

De qualquer modo, se trata de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo. (FOUCAULT, 2008, p. 33).

Segundo Silvia Carvalho²⁰, a proposta de Foucault é “cortar” o presente para introduzir um futuro: o novo, o tempo intempestivo, um tempo contra o tempo. Um tempo que não é racional, que não segue um caminho de progresso, uma continuidade, visto que, para Foucault, como salienta Veyne (1998), a história é descontínua: não há um começo primeiro de qualquer coisa que seja, não há coisa que perdure ao longo dos anos, mas várias configurações muitas vezes com o mesmo nome, e, para cada uma, vários começos. A história, desse modo, não é movida por qualquer racionalidade, pela consciência ou por intencionalidade, não há um *sentido histórico*, mas heterogeneidades, como um caleidoscópio (VEYNE, 1998). Nesse ponto, conectamos mais uma vez Foucault e Benjamin, o qual remete aos momentos em que se faz “explodir o *continuum* da história” (BENJAMIN, 1994, p. 230).

Se não há uma *linha histórica*, não cabem à genealogia proposta por Foucault os estudos de origem, os quais remetem a valores como essência, perfeição e verdade.

²⁰ A menção feita à Silvia Carvalho é referente às considerações apresentadas no Seminário “Metodologia de Pesquisa”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, em 30 de setembro de 2009.

Ao contrário, “o genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem”, sendo então sua tarefa “se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos” (FOUCAULT, 2008, p. 19).

Substitui-se, então, em Foucault a pesquisa da origem pela dos começos, tendo-se em vista a proveniência e a emergência de determinadas práticas e discursos. A proveniência, tal como trabalhada por esse autor, remete ao múltiplo dos começos, procurando evidenciar os fragmentos dispersos que, pelo acaso da história, se aproximam e configuram algo que se apresenta como unidade. A emergência, por sua vez, diz respeito aos tensionamentos, aos embates e às lacunas de um estado de forças que produz determinada forma. Não se trata, assim, a genealogia da análise das causas, mas do *como* as coisas acontecem, do *como* se produzem, do *como* atuam. Nem meio, nem fim, Foucault se detém nos processos, toma a história pelo meio (VEYNE, 1998).

[...] o sentido histórico escapará da metafísica para tornar-se um instrumento privilegiado da genealogia se ele não se apóia sobre nenhum absoluto. Ele deve ter apenas a acuidade de um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens – uma espécie de olhar que dissocia e é capaz ele mesmo de se dissociar e apagar a unidade deste ser humano que supostamente o dirige soberanamente para seu passado. (FOUCAULT, 2008, p. 27).

É essa noção de história que nos acompanha ao longo do texto, tendo em vista que nosso percurso de trabalho foi tecido em suas teias. Feitas essas considerações, cabe-nos agora explicitar como se deu o processo de feitura da pesquisa.

Pesquisador-lavrador respira a imensidão dos campos: o pé descalço, a corrida em disparate, o vento a bater-lhe com poucos obstáculos, as horas dadas pela inapreensível medida da posição do sol e da lua. Não lhe cobrem técnica endurecida para plantar, mas o esmero meticuloso do cuidado que precisa, de modo singular e imprevisível, a vida que se lhe propõe expandir.

Apostamos que o método não deveria nos servir de prisão, nem como origem, nem como fim. Nesse sentido, apropriamo-nos da discussão feita por Bocco (2006), que nos convida a pensar então não em termos de *métodos*, “caminho para chegar a

um fim ou objetivo” (p. 51), mas de *hodos-meta*, subvertendo a ideia de um objetivo estático a ser alcançado em favor de uma postura que priorize a abertura às modificações que o caminho pode operar. O método como caminho que não chega a um lugar pré-definido não pode ser reto: é um percurso que se faz no processo de caminhar. Isso não quer dizer que propomos para a pesquisa um caminhar aleatório ou sem rigor: substituímos a ideia de *ponto de chegada* por a de um sentido para o qual caminhar.

Tratamos, assim, o método como aliado exigente e flexível – lembrando que flexível é o que se dobra facilmente, sem se quebrar: um “como” fazer que não se define pela prescrição absoluta, com procedimentos pré-estabelecidos e rigorosamente ordenados, mas por princípios éticos que dão liga às criações da pesquisa. Isso significou no percurso da pesquisa, como já mencionado na introdução, que uma proposição inicial foi sendo constantemente reformulada, ante as produções que o próprio fazer-pesquisa foi operando.

[...] somente uma metodologia de pesquisa que tenha como perspectiva ética o questionamento dos especialismos e dos tecnicismos que endurecem e asfixiam o real, pode criar picadas, atalhos e possibilitar a colocação em funcionamento de novas práticas educacionais/sociais. Pode, enfim, concorrer como estratégia para a transformação ou para a manutenção daquilo que se delimitou como real. (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2005, p. 27).

Assumimos a postura de evitar fazer pré-visões, antecipando o futuro com olho do passado, o que só nos permite, ancorados em Bergson (2006) capturar a constância do objeto observado. Seguimos assim o convite desse autor para nos arriscarmos ao uso da intuição no percurso da pesquisa, considerando que “a intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa” (DELEUZE, 1999, p. 7), mas um método que pressupõe a atenção à duração dos fatos para acompanhá-los em seu presente, buscando perceber no passar do tempo aquilo que varia, que difere, o que se produz de novo e imprevisível.

Utilizamos, inspirados em Foucault (2008), uma “postura genealógica” para analisar os objetos *escola* e *comunidade*, bem como o constructo “relação escola-comunidade”, que, como veremos, tem aparecido nos discursos oficiais de governo e em diversas produções acadêmicas como necessária para uma melhor “qualidade

da educação”. Tomamos esse constructo como efeito de um processo de polarização no qual de um lado esta “a escola” e do outro “a comunidade”. Procuramos entender como certo jogo de forças produz esse efeito, nos propondo a perguntar ao nosso campo, aos nossos dados, às pessoas e aos documentos, seguindo o procedimento foucaultiano (FOUCAULT, 2008), “como”: Como operam as forças que conformam essa polarização? Como e por quais práticas ela se atualiza? Quais são os sentidos hegemonicamente atribuídos à comunidade? Como eles se produzem? Como operam no contemporâneo? Em favor de que forças, contra que movimentos?

Além disso, o modo como pensamos a história permitiu tratar nosso campo, retornando a Veyne (1998), como uma raridade: uma composição no tempo de linhas de força que se dão ao acaso. Procuramos então trazer à visibilidade algumas dessas linhas que conformam nosso campo – Rede Federal de EPCT; terra; produção capitalista; políticas de estado e de governo; território rural; saber científico; militarismo –, as quais discutiremos ao longo deste trabalho. Buscamos, assim, compreender a singularidade dessa escola-composição: uma forma-escola. Ainda nos passos de Foucault (2007), não objetivamos analisar um período dessa Escola, mas um problema, as *políticas de comunidade* que nela se materializam.

Quanto às fontes a que recorreremos para a realização desta pesquisa, podemos destacar dois procedimentos básicos. Seguindo um caminho similar ao do trabalho de Margotto (1995), empreendemos a análise de material escrito sobre a temática e documentos oficiais, bem como ouvimos pessoas que vivenciaram experiências junto ao estabelecimento de ensino que compõe nosso campo problemático.

ANÁLISE DE MATERIAL ESCRITO

Analisamos documentos oficiais que regulamentam o funcionamento da Rede Federal de EPCT e do estabelecimento específico onde realizamos o estudo, a saber:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996);
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008);
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 do IFES (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009).

Desses documentos, destacamos trechos que discutem direta ou indiretamente questões relativas ao que designamos por políticas de comunidade, ou que entendemos que nos ajudariam a caracterizar nosso campo de estudos.

Analisamos, ainda, reportagens veiculadas pela SETEC/MEC em seu informativo, o “Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica”, nos números publicados em 2010.

Consideramos tais análises como importantes para conhecermos as formalizações oficiais das políticas de comunidade, ou seja, a versão oficial do que se espera produzir no âmbito da chamada *comunidade* e como esse constructo vem sendo apropriado pelas políticas de Estado e de governo.

Outra fonte de material escrito foi os relatórios fornecidos pelo Setor de Registros Escolares (SRE) do IFES-ST, os quais contribuíram na caracterização do corpo discente e de funcionários da Escola, bem como com dados importantes para uma consistência numérica às nossas análises.

Nos apropriamos, ainda de um livro de memórias (FERNANDES FILHO, 2008) produzido pela Associação de Ex-alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (ASEA) e por documento elaborado pela Associação de Moradores do distrito no qual a Escola se localiza, os quais também contribuíram na construção de uma visão “não oficial” acerca de nosso campo.

NARRATIVAS

Nos voltamos ao campo de pesquisa também a partir da postura que permeia a ideia das narrativas (BENJAMIM, 2004): o narrado (independentemente de sua fonte) não buscando o que de fato foi, a verdade da história, mas as significações impessoais que lhe estão contidas.

Trabalhar com narrativas, tal como nos apresenta Benjamin implica aumentar a distância que nos separa do narrador (BENJAMIN, 1994). Com isso, tal autor não remete a uma pretensa neutralidade ou a uma postura acética e imparcial quanto ao campo de trabalho, mas um tomar distância que permite “sair do lugar” e estranhar. Nesse sentido, Heckert (2004, p. 62), ao tomar os contos do Boto e de Matita Pereira como narrativas, aponta:

Eles sinalizam com a possibilidade de, ao menos por um instante, ter encontrado estas forças informes que nos arrastam das terras conhecidas, dos rostos delineados, dos nomes de batismo. Quando ouvimos estes cantos e nos afastamos, mesmo que temporariamente das ordens, das precauções e dos cheiros familiares, somos empurrados para fora de nós mesmos. Esvanecem os nomes, os pronomes, os lugares já conhecidos lançando-nos numa errância; e desta viagem é sempre possível não voltarmos da mesma forma.

As narrativas provêm da experiência que passa de pessoa para pessoa, traz a potência de uma rede de significações coletiva. Mas, indica Benjamin (1994), no contemporâneo opera-se um modo de produção de conhecimento que tende a nos privar do intercâmbio de experiências. Diríamos que a objetividade da comunicação, pautada nos princípios da “verdade”, tal qual o modo historicista, que prioriza os dados palpáveis, as evidências, tem colocado a experiência numa posição marginal.

[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição – dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam freqüentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. (BENJAMIN, 2004, p. 198).

Sob o primado da informação, tomamos a liberdade de colocar o relato, tal qual o conceitua Blanchot (apud HECKERT, 2004). Tal autor distingue relato de narrativa, considerando que o relato procura reproduzir o fato ocorrido “tal como aconteceu”, sendo atribuído às formas produzidas pelo já dado. Já a narrativa fala do “acontecimento e este não está preso ao tempo e à verdade. A narrativa não é o relato do acontecimento, mas o acontecer” (p. 65).

Pouco importa ainda quem narrou, sua “história de vida”, por isso Benjamin fala de narradores anônimos (2004, p. 198): não porque desdenhe do narrador e de seu trabalho narrativo, mas porque prima no narrado pela composição de experiências que se tecem na porosidade, nas zonas fronteiriças onde não se pode distinguir os limites do sujeito²¹.

Na narrativa a autoria se desfaz, pois são compartilhadas narrações que vêm de outros lugares e de outras vozes. Em sua tessitura, os fios que se entrecruzam vêm de histórias diversas, de tempos que se misturam, de rostos sem nome. Desfazendo, portanto, a soberania de um “eu” e de uma identidade, uma vez que ela arrasta para um desapossamento de si. (HECKERT, 2004, p. 65).

As fontes orais se tornam assim fundamentais em nossa pesquisa, não só por considerarmos que há várias informações que não se encontram escritas. Se, retomando Benjamin (2004), os documentos e monumentos são o que ficam dos jogos de poder, se são os relatos dos vencedores, cabem outras fontes de dêem expressão ao que a história oficial não registrou.

Sob tal perspectiva, utilizamos como principal fonte de nossa pesquisa os trabalhos da memória e sua expressão na oralidade. Desse modo, pretendemos marcar uma aposta metodológica na qual a forma de conhecer o campo também fala de um procedimento, digamos, minoritário²². Dizemos isso porque, como afirma Chauí (1987) – em apresentação ao livro de Ecléa Bosi –, a memória é oprimida nos

²¹ Discutiremos com mais detalhes a questão do sujeito no subitem 3.3: “A comunidade pensada sob a lógica do indivíduo”.

²² Embasados em Deleuze e Guattari (1995), referimo-nos a minorias não em termos de quantidades numéricas: a maioria das pessoas de uma sociedade *versus* a minoria das pessoas de uma sociedade. Minoria ou minoritário remete ao que desvia de um certo padrão, ao não homogêneo, ao que coloca em choque um modo de vida hegemônico. Por exemplo: as mulheres, independentemente do quantitativo populacional, são minorias numa sociedade que tem como padrão majoritário o homem.

modos de vida engendrados no capitalismo, no qual o presente carrega o imperativo da funcionalidade e da evidência. Segundo a autora:

[...] a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, nem só porque o velho foi reduzido à monotonia da repetição, mas também porque uma outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos. (p. xix).

Assim, trazemos para a cena a memória, mas apoiados em Rodrigues (2004), não nutrimos a ilusão de que nossa memória opera de modo muito diverso ao que se processa com os documentos e monumentos, que ela seja apenas o que varia e o que não foi apreendido pelas capturas do capitalismo. Muito menos esperamos que ela seja um relato fidedigno de como o passado realmente aconteceu – não queremos isso nem dos documentos! –. Essa autora, a partir das análises de Alistair Thomson, evidencia como o ato de recordar está intrinsecamente conectado a formas de expressão veiculadas pela *opinião pública*.

Nesse ponto, Rodrigues (2004) aponta uma aparente polarização, desmantelando-a ao pegar a problemática pelo meio. Ora, nem memória individual de um sujeito vencido, nem produção homogênea de um coletivo abstrato. Ela nos apresenta a ideia de memória como composição, inspirada em Thomson:

[...] *compomos* – o termo é essencial – reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente. Thomson reconhece que a palavra *composição* é ambígua, mas vê a característica como desejável: refere-se, por um lado, a uma “construção”; essa construção, ao mesmo tempo, “utiliza as linguagens e significados conhecidos de nossa cultura” (THOMSON, 1997. p. 56). Fica preservada, assim, a tensão entre o sujeito *construtor* e o sujeito *construído*, devendo as interferências entre ambos aguardar o desdobramento do argumento teórico para se verem elucidadas. (RODRIGUES, 2004, p. 32).

A ideia de memória-composição nos ajuda a pensar que nossas práticas de pesquisadores produzem interferências nos processos memorativos das pessoas que participam da pesquisa. Imbuímo-nos, então, seguindo ainda a trilha indicada por Rodrigues (2004) da tarefa de contribuir para que os trabalhos da memória possam fazer ecoar gritos minoritários.

Além disso, como ressalta Margotto (1995), o trabalho com fontes orais, a escuta das memórias, permite trazer à tona não apenas informações de cunho normativo, mas determinadas práticas que foram corporificadas e que contribuíram para a produção de certas formas-subjetividades²³, bem como o modo singular que tais práticas são vividas pelas diferentes pessoas. Desse modo, não se propõe, sob tal abordagem, empreender uma coleta de dados coerentes, não se pretende chegar “à verdade dos fatos”, mas confrontar as várias verdades que se produzem e a imbricada rede de significações que se estabelece frente a um problema específico, tendo em vista que, retomando Chauí (1987, p. xxii) nos processos memorativos “fica o que significa”.

A estratégia de disparar narrativas nos permitiu investigar o que se passa no “chão da escola”, o que as pessoas pensam e fazem no âmbito das relações que produzem ou negam um fazer comunitário. As narrativas utilizadas nesse trabalho foram produzidas em dois momentos diferentes, sendo quatro datadas de 2009 e nove datadas de 2010.

As narrativas de 2009 se deram num movimento exploratório, ocorrido ainda antes da defesa do Projeto de Qualificação. Nesse momento, por ocasião da realização de um encontro bianual de ex-alunos da escola em questão, organizado pela ASEA, fomos a campo com uma única pergunta: “Como era viver na escola?” Os ex-alunos, sozinhos ou agrupados trouxeram, a partir dessa pergunta, temas diversos em suas falas, as quais foram gravadas e transcritas. As quatro narrativas englobam a conversa com oito pessoas, às quais atribuímos nomes fictícios, visando manter em sigilo a produção dos conteúdos resultantes de sua participação na pesquisa. Sendo assim, temos desse momento:

- Narrativa 1: conversa com Paulo e Augusto;
- Narrativa 2: conversa com Vitória e Maria;

²³ O conceito de subjetividade definido por Deleuze e Guattari, como aponta Machado (1999), rompe com as ideias de personalidade, indivíduo e estrutura, por não remeter à unidade, à constância, a uma interioridade que se sobrepõe à exterioridade, mas a territórios existenciais que se criam e desfazem a partir de mecanismos históricos de um determinado momento e das particularidades de uma história de vida. Subjetividade, desse modo, não pode ser entendida em termos de essência, mas de produção, como afirma Guattari: “proponho [...] a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p. 33). Por forma-subjetividade podemos entender as diversas configurações materializadas nesse processo de fabricação.

- Narrativa 3: conversa com Damião;
- Narrativa 4: conversa com Domingos, Agenor e Osmar.

As narrativas de 2010 foram realizadas após a defesa do Projeto de Qualificação, mas, a partir da riqueza da experiência anterior, optamos por proceder de modo similar, mas dessa vez em conversas separadas com cada pessoa. Tais conversas foram disparadas por uma única questão inicial, que, de acordo com um determinado “lugar institucional” (funcionário, aluno, familiar, morador da região) que habita o pesquisado, foi:

- como é a vida nessa escola?
- como é viver no lugar em que co-habita essa escola?
- como é sua vivência com essa escola?
- como você percebe a vida nessa escola?

A partir dos elementos que os participantes foram trazendo é que se formularam os demais questionamentos, de modo a transitar entre o cerne e as fronteiras das questões sobre as políticas de comunidade. Foi importante não direcionarmos muito as perguntas no início, justamente para não limitarmos as falas das pessoas a contornos por nós sugeridos. As conversas foram gravadas e transcritas e o trabalho com as mesmas se deu a partir da ideia de memória-composição, como descrevemos anteriormente, ancorados em Rodrigues (2004).

Quanto à operacionalização dessa estratégia, nos deparamos, inicialmente com um problema: com quem conversar? Essa pergunta teve que ser cuidadosamente trabalhada, tendo em vista, inclusive, o fato de eu trabalhar na escola em questão. Nossa preocupação era a de que a pesquisa não fosse direcionada para que ouvíssemos apenas quem *eu* achava interessante ouvir, mas para que pudéssemos efetivamente operar a partir da dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2009), como já descrita.

Encontramos uma saída para essa questão com o uso da técnica “Bola de Neve” (ALVES, 1991; LAVALLE; CASTELLO; BICHIR, 2004), que, tradicionalmente, “consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os

quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância” (ALVES, 1991, p. 59). Tal ponto é entendido como momento da pesquisa em que não se justifica mais a inclusão de novos membros, já que os dados começam a se repetir de modo que novas informações sejam raras (LINCOLN; GUBA, 1985 *apud* ALVES, 1991). Alves (1991, p. 59) recomenda tal técnica quando “não é possível obter muitas informações prévias sobre o contexto investigado”, o que não se trata do nosso caso. Todavia, entendemos que ela nos permitiu, como afirmam Lavallo, Castello e Bichir (2004), não partir de *a priori*, sendo o universo da pesquisa delimitado pelo próprio campo. Esses autores ainda mencionam como uma vantagem do método a “possibilidade de trabalhar do ponto de vista de uma análise de redes” (p. 48), o que se tornou estratégico em nosso caso, visto nos propormos a investigações que partem de lógicas coletivas.

Não utilizamos tal técnica em seu modo tradicional. Em alguns momentos, direcionamos algumas indicações para que nossas conversas nos levassem a “lugares institucionais” diferentes. Veremos mais adiante, por exemplo, que a maior parte das indicações se davam no sentido de que a conversa continuasse com docentes, enquanto nós julgávamos fundamental falar com alunos e servidores com outros cargos.

Começamos nossa “bola de neve” inspirados no conceito de informantes-chaves, de Santos-Filho (2007, p. [?]): “pessoas que, pelo tempo de residência numa determinada área e pelas relações que têm dentro de uma comunidade, devem ter um conhecimento detalhado de todas ou algumas características relevantes desses locais”. Sendo assim, escolhemos como nosso informante-chave um professor da Escola que também já foi seu aluno. Cada indicação desse informante produziu outras indicações, sendo, desse modo, construída a rede da pesquisa. Segundo o mesmo autor, “toda a pesquisa é um processo não-linear, mas circular de coleta-análise-planejamento” (2007, p. [?]). Sendo assim, cada passo foi definido a partir da experiência e dos dados da etapa anterior, o que culminou com a produção de nove narrativas, cujos narradores também identificamos por nomes fictícios, como segue de acordo com a ordem cronológica dos relatos: Sebastião (informante-chave), Jonas, Paulina, Joaquim, Rita, Luzia, Manoel, Bento, Braz. A rede de indicações pode ser expressa por meio da figura abaixo:

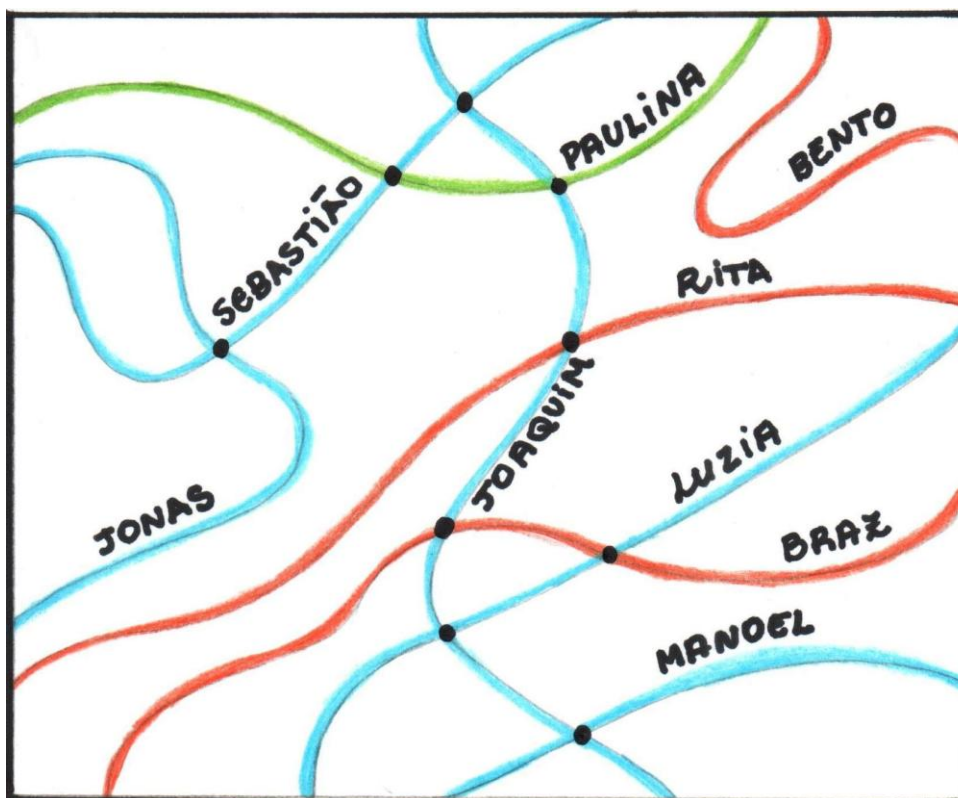


Figura 1: Rede formada a partir do processo disparado pelo uso da "bola de neve". As linhas azuis correspondem aos docentes, as alaranjadas, aos alunos e a linha verde a servidor não docente.

Cabe ainda mencionar que as pessoas com quem conversei (tanto em 2009, quanto em 2010) não foram e não serão identificadas em qualquer material produzido pela pesquisa. Para tanto, além da utilização de nomes fictícios, foram omitidos desse texto conteúdos que poderiam levar à identificação dessas pessoas. A utilização de todas as falas foi devidamente autorizada²⁴ pelos pesquisados e/ou por seus responsáveis (no caso de pessoas com menos de 18 anos).

Por fim, e como não poderia deixar de ser, utilizamos ainda as memórias das experiências vividas pela pesquisadora/trabalhadora da/na Escola, buscando trazer para a dissertação práticas que se produzem no dia-a-dia da Escola, num plano discursivo e não discursivo, bem como outras percepções, além das nomeadas pelos nossos narradores. Destacamos que para a utilização de tais registros, foi solicitada a autorização do atual diretor do IFES-ST²⁵.

²⁴ Vide modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no APÊNDICE A.

²⁵ Vide modelo de Autorização para Realização de Projeto de Pesquisa no APÊNDICE B.

2 PRA COMEÇAR A PROSA, UMA HISTÓRIA

Parece que a escola não é de Santa Teresa, a escola não é daqui da comunidade. [...] eu falo que aqui é um buraco negro, sugou tá aqui, tá preso aqui. É sério.
(Manoel)

Mas a vida aqui na Escola, pra mim é um orgulho muito grande.
(Sebastião)

Começamos então a plantar-pesquisar num terreno pisado por muitos pés, com o cheiro, os restos e as cores que em composições mil nos contam histórias. Vamos aqui contar não “a história” linear de um estabelecimento de ensino, mas *uma história* feita de recortes e fragmentos produzidos nesse chão, os quais, conectados, comportam uma polifonia de sentidos.

A escola que escolhemos para compor nosso campo de pesquisa fica localizada em um distrito do município de Santa Teresa, interior do Espírito Santo. É atualmente uma escola federal, que oferece cursos técnicos integrados e subseqüentes ao Ensino Médio e cursos superiores, com forte vinculação à formação profissional para a produção rural. Todavia, os cursos profissionalizantes na área da agropecuária, juntamente à estrutura física e à composição arquitetônica, sejam talvez um dos poucos fios que perpassam às tantas formas-escolas que se fizeram nesse espaço em diferentes momentos: Escola Prática de Agricultura; Escola Agrotécnica do Espírito Santo; Escola Agrotécnica de Santa Teresa; Colégio Agrícola de Santa Teresa; Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa.



Figura 2: Foto de divulgação da EAFST – 2007. Da esquerda para a direita: vista do refeitório, Prédio Pedagógico e casa de hóspedes (antiga casa do Diretor Geral).

Muitos nomes para diferentes formas de organização, diferentes funções consonantes com momentos históricos específicos, determinadas políticas de Estado e de governo. Esmiuçar as engrenagens que configuraram tais arranjos seria por de mais extensa para esse estudo, que se propõe focar as políticas de comunidade. Mas, por hora, gostaríamos de situar alguns pontos que consideramos importantes para marcar a escolha dessa escola que difere dela mesma.

Sem pretender estabelecer a data de um começo, fazemos um recorte em 1940, quando foi criada a Escola Prática de Agricultura (EPA), anexa à Escola de Instrução Militar (EMI) – 334 e formalizada mediante a edição do Decreto-Lei nº 12.147/40, de 06 de setembro, do Interventor Federal no estado do Espírito Santo, major João Punaro Bley, nas tessituras da Ditadura Vargas e da II Guerra Mundial. Foi inaugurada em 1941, “com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração cada, a trabalhadores rurais: Administrador de Fazenda e Prático Rural” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 20).

Podemos inferir, a partir das narrativas produzidas acerca dessa escola, que a mesma foi construída sob os moldes assistencialistas e sob o paradigma da “educação pelo trabalho”, os quais marcaram profundamente a constituição do Ensino Profissional no Brasil, como salienta Santos (2006). Não podemos deixar de mencionar aqui a tendência dessa modalidade de educação como uma política de Estado consonante com a formação de trabalhadores oriundos de famílias pobres “aptos” a “atender as demandas de um processo produtivo” (SANTOS, 2006, p. 27).

O lugar escolhido foi um distrito localizado a 21 Km na direção norte da sede de Santa Teresa, São João de Petrópolis, colonizado principalmente por imigrantes italianos que, em 1880, à procura do Rio Doce, desceram o Vale do Canaã, “por onde o escritor Graça Aranha [também fez] passar Lenz e Milkau, personagens do seu livro *Canaã*” (GASPARINI, 2008). Segundo registro elaborado pela Associação de Moradores do distrito, esses imigrantes, ao encontrarem o Rio Santa Maria (que atravessa os terrenos onde foi erguida a Escola), julgaram ser este o rio procurado devido ao grande volume de água e resolveram se estabelecer no lugar, onde construíram um grande barracão de palha. Conta-se que após o dia de trabalho diziam: “vamos voltar a Barracão” e, assim, o povoado passou a ter esse “apelido”. Ainda de acordo com o registro, muita violência permeou o estabelecimento dos italianos na região, pois, nas palavras contidas no documento, “eram intolerantes com relação a outras raças”. Menciona-se, inclusive, a existência de um tronco onde eram torturadas pessoas de outros grupos, principalmente as de tropas vindas de Minas Gerais, o que provocou mortes de ambos os lados. Hoje o distrito é habitado por cerca de 600 famílias, que vivem principalmente da renda obtida com o trabalho nas lavouras de café, tomate e cereais em geral, da criação de bovinos e suínos, do modesto comércio e da indústria de cerâmica. Destacamos ainda a importância econômica da Escola no distrito, que além de empregar parte de sua população, demanda serviços de hospedagem, alimentação e comércio, de um modo geral.

As implicações do estabelecimento para com o distrito²⁶ e vice-versa assumem formas bastante distintas face aos diferentes jogos de força que se engendram no tempo. É evidente que as histórias de ambos estão intrinsecamente conectadas, que

²⁶ Abordaremos essa questão com mais detalhes no subitem 3.2: “A questão geográfica da comunidade: entre demarcar e grafar a terra”.

se co-produzem e se interferem. Todavia, os sentidos dessas interferências variam bastante. A Escola não movimenta apenas a economia local, mas também a cultura, a vida pública e tantos outros aspectos do lugar, significando para as pessoas que ali residem e conforme conjunturas históricas constructos tão distintos quanto orgulho do distrito e reduto de drogados e ladrões.

A construção do espaço da EPA/EIM-334 é mencionada em várias narrativas e textos²⁷ como uma obra grandiosa, que mobilizou boa parte da população local, na época. Já na primeira turma, em 1941, podemos perceber uma característica que também acaba perdurando nas várias formas-escola que se configuraram nesse espaço: a vinda de alunos e funcionários de outras localidades. O conjunto de falas e documentos nos levam a acreditar que o empreendimento não foi planejado para atender às demandas do distrito, mas para funcionar como uma referência no estado. E, desse modo, como nos diz Joaquim, professor do estabelecimento há muitos anos: “[...] a escola sempre meio que teve um quadro mesmo de forasteiros”. Um de nossos narradores, o Osmar fala da experiência como aluno dessa primeira turma, indicando alguns fios que tecem a trama do aparelho escola nesse local e nesse período:

Osmar: Pra melhorar... A Agronomia, né?... O estudo das lavouras, mas visando à II Guerra Mundial. Então não aparecia muito aluno na época, então aproveitaram a época da guerra e botaram uma Escola de Instrução Militar aqui. Não era Tiro de Guerra não, Escola de Instrução Militar. Isso pertencia a Juiz de Fora, 4ª Região Militar e tinha a Secretaria do Exército em Vitória, o comando. E então aquilo ali, a escola ferveu: muito aluno. [...] Quando aquelas pessoas que precisavam do documento na época que era o Tiro de Guerra... Não tinha documento nenhum, o único documento que servia na época era o Certificado de Reservista. Então todo mundo vinha aqui pra tirar o Certificado de Reservista. Depois aqueles que tinham passado dos dezoito anos, eles não entravam no Tiro de Guerra, então voltavam pra casa. A gente tudo da classe baixa, só com o quarto ano primário, a gente lá do interior, da roça... O interesse deles era o documento, a única coisa pra eles se movimentarem era o documento, como não podia tirar... Aí voltou pra lá. E nós ficamos aqui. Dando duro. Dezoito anos aproveitou tudo, até eu que tinha o dedo cortado eles aproveitaram. Se fosse o da direita não aproveitava não. [...] Mas [...] o montante de gente que veio mesmo, que ajudou a fazer propaganda da escola foi o Tiro de Guerra. [...] Tiro de Guerra não, era Escola de Instrução Militar [...].

²⁷ Os textos são referentes ao livro organizado pela ASEA (FERNANDES FILHO, 2008).

Ensino da agropecuária, II Guerra Mundial, distrito de imigrantes italianos, vizinho de regiões com forte presença da imigração alemã... O registro de José Glória Borges (FERNANDES FILHO, 2008, p. 78-79) nos dá mais algumas pistas para entender a finalidade da construção desse equipamento nesse pedaço de chão:

Estávamos em plena 2ª Guerra Mundial, muito embora o Brasil não tivesse declarado guerra ao eixo, isto é, Alemanha, Itália e Japão, ficávamos sabendo que já sofríamos grandemente os efeitos malignos da mesma, pois só de navios de navegação doméstica, foram 16 fundeados, supostamente pelos Alemães.

[...] Paulo Shultz [professor de horticultura], por ser alemão nato, e estarmos em plena 2ª Guerra Mundial, passava as noites com um rádio, bem no cantinho de nosso território, onde ele também dormia, ouvindo notícias da Guerra. Alguém denunciou o Sr. Shultz, e quando ele estava dando aula prática, chegou um caminhão do exército e o levou, sendo esta a última vez que vimos o nosso professor.

Ao final da Guerra, a EIM-334 foi extinta e os usos desse espaço foram se reconfigurando. Por meio de convênio firmado entre a União e o estado do Espírito Santo, a administração do estabelecimento foi destinada à então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, “para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, com a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo, nome que perdurou até 1956” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 20). A partir dessa data e até 1964, mediante a renovação do referido convênio passou a ser chamada de Escola Agrotécnica de Santa Teresa e 1964 a 1979 foi o Colégio Agrícola de Santa Teresa (CAST), denominação atribuída pelo Decreto n.º 53.588, de 13 de fevereiro de 1964. Todavia, o militarismo, que já não existia oficialmente nesse espaço, se atualizava (e ainda se atualiza) nas práticas cotidianas, no tempo cortado por horários rigorosos, na forte noção de “respeito à hierarquia”, num tipo de “cachimbação” que consiste em um “novato” bater continências para seu “veterano”, nos apelidos por meio dos quais os “novatos” são “batizados”, o que se torna um marco da passagem dessa pessoa na Escola. As falas de Vitório e Paulo, que ali moraram e estudaram entre os anos de 1961 a 1968, expressam um pouco dessa configuração:

Paulo: Viver na Escola era uma [...] obrigação muito disciplinada, aqui você tinha que ser disciplinado, porque a Escola te exigia isso. Aliás, ao entrar na Escola você já recebia no primeiro dia de contato com a Escola o estatuto de comportamento, onde você tinha todas as regras de como viver aqui.

Vitório: A gente não tinha tanta noção do que isso poderia significar pra gente, na realidade nós viemos a compreender aquelas atitudes, aqueles procedimentos agora, após ter saído e isso contribuiu muito pra nossa formação. Era um regime relativamente rígido, tinha disciplina, você tinha horário de acordar, horário de almoçar, horário de esporte, horário de estudo, estudo obrigatório existia naquela época e por sinal até o time daqui, o nome era Obrigatório, que quem se destacava era obrigado a ter um compromisso com o esporte. E isso ajudou muito a gente. Era uma disciplina. Não era uma disciplina militar, mas se aproximava bem, aonde você realmente, você tinha condições de cumprir com seus compromissos.

Percebemos os efeitos dessas práticas no presente, como no que conta Braz, aluno atualmente matriculado no IFES-ST: “Bater continência... Eu vinha de manhã, aí eles me chamavam... Mas ruim eu não achei, eu pensei assim: ‘poxa, a escola sempre foi assim, não vai ser por minha causa que ela vai mudar”.

Desde as primeiras turmas, nas quais grande parte dos alunos cursou o ensino agrícola no intuito de adquirir o Certificado de Reservista até as atuais, em que muitos procuram a tecnologia propagada pela concepção cientificista que embasa a criação dos Institutos Federais, podemos perceber sentidos muito diversos para o uso do espaço. Augusto, aluno da Escola entre 1973 a 1975, por exemplo, remete à procura da escola por questões financeiras, tendo em vista, como já mencionado na introdução deste trabalho, toda uma estrutura montada desde a EPA para o alojamento dos alunos em regime de internato: “[...] a gente tinha necessidade de vir pra cá por problemas financeiros, meu pai era assalariado e era uma maneira de fazer um curso técnico, ter uma profissão”. Encontramos sentido similar no diálogo com Domingos (aluno de 1952 a 1961) e Osmar, que falam da vinculação à Escola como uma opção de subsistência, atrelada à atividade laboral do aluno²⁸:

Domingos: Oh, o motivo que eu vim pra cá, foi a época difícilíssima para o pobre, para o pobre de um modo geral. Hoje eu considero a Escola Agrotécnica de Santa Teresa a minha segunda mãe, que foi a que me acolheu. Então a gente não tinha, em cinqüenta e dois [...]... A opção no Espírito Santo era a Escola Técnica [atual IFES – Campus Vitória], eu tinha parente em Vitória? Não. Então eu vim pra cá, com uma muda, com uma muda, duas mudas de roupa e um sapato que me deram pra mim. Aqui fui muito acolhido pelos professores, professoras, funcionários e eu fazia por onde merecer. [...] Tinha que ter duas opções aqui: ou o aluno gostava do trabalho ou gostava de estudar. Eu nunca fui bom... Nunca gostei muito de estudar não, mas fui super correto no meu trabalho: trabalhava, trabalhava

²⁸ No sub-item 2.1 “Com os pés na terra” será melhor explicitada a questão da atividade laboral dos alunos nessa escola.

tanto que ficava aqui não era por que gostava no período de férias de ficar aqui não, era por necessidade financeira.

Pesquisadora: A Escola ficava aberta no período de férias?

Osmar: Ficava. Quem não tinha dinheiro pra ir pra casa nas férias, então a Escola dava trabalho pra gente. Ganhava dois mil réis pra arrancar feijão, tomar conta de ponte que a enchente era muito grande na época. Então a gente ficava vigiando aquela ponte ali que se a água apanhasse a ponte, já mandava tirar as lascas de braúna pra enchente não levar, então ficava aquele negócio a noite toda. [...].

Domingos: [...] E era o seguinte, podia ficar à vontade no período de férias? Não, só quem tinha o mérito do trabalho, não ficava esses marmotos que não gostavam de trabalhar, quem não gostava de trabalhar ia ficar pra quê? Eu tive... Eu era remunerado, era remunerado talvez com a terça parte do salário de um operário que... Ganhava aquilo aí e que me ajudava me sustentando durante todo o ano, com sapato, sabonete [...].

Há casos, ainda, de adolescentes abrigados, com idade próxima à maioridade, que são estimulados pelos responsáveis a procurar pela Escola para “garantir” a subsistência nesse período próximo à desvinculação dos abrigos. Em outras situações, famílias ou outras instituições conduzem o adolescente ao ingresso na Escola, no intuito de que o internamento produza uma ação “reformatória” para jovens indisciplinados.

Vitório: Choradeira, desconhecido. Meu pai me trouxe porque geralmente aqui era encarado como um castigo: “eu vou te levar pra estudar em Barracão porque você não tá tendo um bom, um bom comportamento”. Então eu vim aqui como um castigo e... Mais naquela inocência infantil eu fiz a prova e passei, então tive que ficar.

A partir da experiência de trabalho na Escola e das falas produzidas por essa pesquisa, percebemos, também, que às vezes a Escola serve como lugar para “depositar” filhos que no momento não são tão “bem-vindos” em casa. Podemos perceber esse movimento na fala de Maria, que estudou no então CAST, na década de 1970

Maria: [...] meus pais não me visitavam, meus pais estavam entrando em crise conjugal, crise financeira, então eu não sei se há como analisar isso diferente de crise. Não é que eles não vinham me visitar porque não... Achavam que eu tinha que ficar aqui abandonada. É porque eles estavam tão preocupados com as questões deles que eles não me deram atenção. Mas não precisou, a atenção deles de certa forma não me fez falta, porque eu tinha toda essa gente desse lugar que me servia de amparo, de respaldo de bem-querência.”

Se pensarmos que muitos alunos não vêm para a Escola por, de alguma forma, se sentirem atraídos pelos cursos oferecidos, é fácil imaginar que se produz, em parte dos casos, uma distanciação dos alunos com os processos educativos formais. A

fala de Braz contribui para visualizarmos uma forma de produção de vida conectada²⁹ a essas contingências:

Braz: Olha, o negócio aqui é difícil, essas pessoas que muitas vezes se desviam por esses caminhos de droga, bebida, coisas desse gênero, ilícita, é muitas vezes... Não estão interessadas no curso, eu acho. Então, se elas não tão interessadas no curso fica difícil você manter um aluno numa escola Técnico em Agropecuária sendo que ela não está interessada em Técnico Agropecuária. Então ela não quer saber se é do Técnico, muitas vezes não quer saber nem do Médio [...].

Entretanto, como afirmamos anteriormente, a polifonia de sentidos produzidos na trama na qual se tece essa escola comporta usos outros aos acima referidos. Junto a uma certa captura operada pelas “escola-reformatório”, “escola-orfanato”, “escola-assistencialista” e da generosidade de uma “escola acolhida”, existe a aposta num ensino gratuito de qualidade e a busca pela formação profissional num estabelecimento reconhecido por diversos segmentos ligados à produção agropecuária: a “escola-referência” ou a “escola-oportunidade”.

Bento: Aqui em relação ao outro colégio, aqui eu encontrei... Os professores [...] têm mais estudos, como Doutorado, essas coisas e cada professor aplica uma área diferente, só que entre elas, elas se interligam. O Médio, o Técnico, tem uma ligação entre todos eles. E esse é o diferencial, que eu achei de todas as escolas. Porque em outras escolas você não tem a oportunidade de fazer o Técnico à tarde. Aqui você faz o Médio de manhã, em Biologia você vê a distribuição do nitrogênio nas folhas, aí você vê isso na Biologia de manhã, chega à tarde, estudando manejo fitossanitário, aí você vê como aplicar isso ao longo de um dia inteiro.

A fala de Bento, aluno do atual IFES-ST faz coro à de Maria:

Maria: [...] porque essas escolas [atuais IFES-ST e IFES - Campus Itapina] eram referências nacionais na qualidade de ensino [...]. Era mais que você dizer “eu estudo na UFES”, era mais. [...] E aí quando chegou no final do ano eu vou lá e falaram [...]: “você foi indicada pra Barracão”. Ser indicada pra Barracão era o sonho de todo aluno sério lá, sabe? Porque era o máximo, eram só os melhores.

Sob essa perspectiva, Paulo considera a vinda para essa Escola como a realização de um “sonho” da família:

²⁹ Dizemos “conectada” por não estarmos trabalhando com a ideia de causa e efeito, mas com a de um misto de forças e formas que configuram determinada produção. Desse modo, não afirmamos que o jovem usa drogas por estar sem perspectivas quanto ao curso, até porque existe todo um modo de produção de vida operado nas tecituras de um regime capitalista que permeia essa questão. Afirmamos então que a configuração descrita perpassa a produção de um modo de vida, como o descrito na fala de Braz.

Paulo: [...] vim aqui pra fazer o ginásio e fazer Técnico Agrícola, porque minha família é do interior de Colatina e meu pai prezava muito [...] pela possibilidade de eu ser um estudante da área agrônômica e vindo pra cá eu pude realizar esse sonho [...].

Mas não só alunos vêm de longe: o quadro é muito parecido no que diz respeito aos servidores³⁰ que trabalham nessa organização, os quais se misturam entre pessoas da região e pessoas vindas de outras cidades e estados buscando uma carreira estável, condições de crescimento profissional e salarial ou a realização de um projeto de vida:

Manoel: [...] eu acho que, em termos de degrau, assim... Considerando uma escada, degraus, eu falo assim: “poxa, eu era...” – não que não seja importante isso... “Mas eu era professor de primeira à quarta série, trabalhava no interior da cidade...” Tem essa coisa da história da gente. “Poxa, e hoje eu to numa instituição federal” e tal. Então assim, a gente até se sente bem feliz com essa situação. [...] nesse sentido, eu estou muito feliz e estou muito agradecido também pela instituição, pela Escola.

Joaquim: Eu já trabalho nessa escola há vinte e cinco anos e naturalmente foi meu primeiro emprego e isso tem toda uma repercussão naquilo que eu considero que foi uma mudança expressiva na minha condição de vida. Sou uma pessoa de família muito humilde, do interior, da roça, como dizem, [...] então isso tem uma repercussão muito interessante. Tudo o que eu consegui construir eu devo a essa instituição que me acolheu... Como eu vou colocar... O forasteiro.

Atraídos ou enviados por essa diversidade de motivos, os “forasteiros” povoam a Escola e “invadem” o distrito, trazendo uma diversidade de costumes, de gírias, de sotaques, de temperos, de danças, de jogos, interferindo na vida dos “filhos da terra”, já que, inspirados em Brodsky, entendemos que “o nômade compromete a idéia de horizonte do camponês” (apud HECKERT, 2009, p. 168). Benjamin (1994, p. 198-199) diz que “quem viaja tem muito o que contar”, mas que “também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. Nessa Escola, as histórias dos forasteiros e dos camponeses se confundem, suas existências se interpenetram,

³⁰ Usamos servidores para nomear qualquer pessoa que trabalha na Escola. Essa nomenclatura é polêmica, pois, como veremos mais à frente, existe uma acentuada divisão entre professores e técnicos administrativos em educação. Este último nome, constante no Plano de Carreira do MEC e referido a todo o servidor não docente não foi corporificado no cotidiano da Escola. No geral, esses técnicos são rotineiramente chamados “servidores” de certo modo pejorativo em oposição aos docentes, cargo com maior *status*. Consideramos, todavia, que tanto docentes quanto técnicos administrativos em educação são servidores pois prestam serviço aos usuários da Rede Federal.

produzindo o que aqui chamamos de *estrangeiros*, não o estrangeiro-indivíduo-que-viaja, mas o fragmento que estranha, que se desloca e que se modifica por meio do contato com esses muitos lugares.

Trataremos dessas interferências adiante³¹, mas por hora destacamos que “sair do lugar” também produz incômodos, sofrimento e a criação de estratégias para lidar com isso. Por diversos motivos (saudades de casa, expectativas frustradas, dificuldades quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula...), muitos alunos vão embora, sendo que o índice de desistência registrado é bastante alto. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: dos 142 alunos que ingressaram em 2009, apenas 84 encontram-se matriculados no IFES-ST em maio de 2011, segundo dados fornecidos pelo Setor de Registros Escolares (SRE).

Braz: [...] então eu fiquei assim muito chocado, ver também a queda de aluno na sala de aula. A sala de aula tinha trinta e poucos alunos, agora tem dezoito. É muito grande a queda que tem, mas eu acho que isso também é muito a questão de... São muitos fatores que levam essas pessoas a desistir. Então acaba que a Escola não tem muita culpa nesse ponto de vista, eu acho. Muitos desistiram por causa de saudade de família [...]. Questão de nota, [...] o fato de ser de longe, o fato que não estar acostumado a morar sozinho, o fato de não estar acostumado a ficar numa escola de internato, viver uma semana, ou às vezes mais, um ano aqui sozinho, acho que não estava acostumado. Então por causa disso acho que ocorreu toda essa desistência...

Mas, como dissemos, as pessoas criam diferentes estratégias para lidar com esse novo, que, em muitos casos, é encarado como terreno propício para a produção de uma vida autônoma. Assim, nos contam Agenor e Sebastião, os quais respectivamente estudaram na Escola de 1958 a 1961 e na década de 1980, sendo este último atualmente professor da mesma:

Sebastião: Eu saí da minha casa onde morava, a minha mãe separava as minhas cuecas, separava as minhas blusas, separava as minhas toalhas de tomar banho... Daí foi uma conquista muito grande quando eu vim pra cá quando eu separei um armário pra mim, com as prateleiras dentro... Foi um crescimento muito grande pra mim porque eu comecei a ser independente. [...] Então eu acabei vindo pra cá, a Escola foi pra mim uma libertação. Comecei a ser independente, conviver com pessoas diferentes, a saber conviver com as pessoas diferentes.

³¹ Ver os subitens 3.2 “A questão geográfica da comunidade: entre demarcar e grafar a terra” e 4.1 “O nômade e o camponês: estranhamentos e interferências produzidas no encontro”.

Agenor: [...] que eu tenho oito anos de colégio interno [...] e nisso há uma grande vantagem pro indivíduo, ele aprende. Aí não tem papai e mamãe “ah, eu não quero comer, mamãe! Você não vai fazer o exercício pra mim não, papai? Eu não sei fazer isso não!” A gente aprende a ser auto-suficiente, a gente aprende a se virar e não tem ninguém toda hora passando a mão na cabecinha não. Quando tem é um colega de brincadeira, então isso é ótimo pro indivíduo aprender a se desenvolver. Pode pedir ajuda, mas primeiro você tem que tentar resolver, se você não puder resolver os outros vão te ajudar.

Lidar com o novo – exercício necessário aos “nômades” e “camponeses” –, com a organização inspirada nos moldes militares, às vezes com o cansaço produzido pela rotina de um curso integral, com vontades contrariadas, com condições de precariedade financeira e com as dificuldades decorrentes de questões organizacionais relacionadas à infra-estrutura e materiais, torna-se suportável e, em muitos dos casos contados, agradável. Percebemos que isso se deve em grande parte pela construção de uma rede singular de partilha e solidariedade, da qual também falaremos mais adiante³², mas que se constitui como um dos motivos para a organização dos encontros bianuais de ex-alunos, de uma “saudade” e de um bem-querer para com esse espaço-tempo Escola, como podemos perceber no que diz Sebastião: “Olha, eu vou te dizer uma coisa, pra mim a coisa mais gratificante que tem é voltar pra essa escola, apesar de algumas decepções, eu esperava uma coisa diferente... A minha história começou aqui nessa escola”. E, ainda, nas palavras de Braz:

Braz: Eu acho que eu vou levar muitas saudades daqui. De professores, funcionários, de alunos, de um tempo que todo mundo tava vindo de casa morar sozinho, de um tempo que tudo era novo, de um tempo que tudo foi descoberto. Então acho que isso foi muita história mesmo e realmente vou levar muita história quando sair daqui, muita saudade com certeza e nem tanto... Acho que talvez, de algumas áreas assim que às vezes tava faltando. Mas só que a Escola foi muito importante, eu reconheço, eu acho ela muito boa escola, mesmo sendo carente em alguns pontos de alguns setores básicos assim, que está tendo alguma melhora [...].

³² Ver subitem 4.2 “Redes de solidariedade, vida partilhada”.

2.1 COM OS PÉS NA TERRA

*Do mar se diz terra à vista
Terra para o pé firmeza
Terra para a mão carícia
Outros astros lhe são guia...*

*Terra! Terra!
Por mais distante
O errante navegante
Quem jamais te esqueceria?...*

(Caetano Veloso)

Para continuarmos contando essa história julgamos necessário falar da terra, seus usos e sentidos, visto que estes perpassam todas as formas-escola que compõem nosso campo. O vínculo com a terra, com o trabalho na roça, com a vida rural é mencionado por grande parte das pessoas com as quais conversamos nessa pesquisa.

Sebastião: A minha vida está na terra. [...] Ah, aí eu sou da roça, eu continuo sendo da roça, falando errado, eu gosto de falar a linguagem do povo, que o pessoal fala [...]. Às vezes o pessoal fica olhando a gente meio de lado... [...] O que eu faço hoje na Escola aqui, a atividade que eu faço aqui, ela não é uma coisa que eu faço pra apresentar pros outros não. É porque eu gosto.

Todavia, não podemos dizer que, formalmente, nessa escola se opere uma *educação do campo*. “Inspirada em Freire, a Educação do campo assume como um dos princípios a preocupação com a realidade dos educandos, com a realidade camponesa, como ponto de partida e base curricular da educação”, conforme aponta Batista (2007, p. 2). Segundo essa autora, é gestada a partir da articulação dos movimentos sociais do campo e preconiza a educação como formação para uma política que instrumente os trabalhadores rurais para a atuação no sentido de propiciar transformações nas relações sociais hegemônicas. Quanto a isso, Manoel, um dos professores com o qual conversamos, faz a seguinte análise:

Manoel: Não é uma escola que faz educação do campo. Não é. Porque educação do campo ela pressupõe você constituir junto com os sujeitos que são por ela atendidos um modelo de educação. Então a gente não discute com os municípios que nos enviam alunos ou com os movimentos sociais que nos enviam alunos. A gente tem um modelo padronizado, estandardizado, auto-suficiente, a gente se acha auto-suficiente. E então a gente faz... Aqui a gente tá no meio rural, mas eu acho que muito mais do

que a escola do meio rural, a gente se acha uma escola que vai fornecer formação agrícola pros meninos, pros nossos alunos. Aí a gente não valoriza saberes que eles trazem, na verdade não consideramos nem que eles trazem saberes, não importa, parece, o jeito que eles, que as famílias trabalham, com o que trabalham... A gente não parte disso. A gente não conhece os nossos alunos. A gente conhece no geral: vem de Mutum, vem da Bahia, vem de São Roque, vem de Santa Teresa. Mas o que efetivamente cada um desses sujeitos faz, isso parece que não é importante e aí a gente não parte disso pra trabalhar com eles, que é diferente da educação do campo. Quem é esse sujeito? Qual é a história dele? Onde que ele esta inserido? Aquele espaço onde ele vive também é um espaço formativo.

Essa escola, como equipamento oficialmente gestado pelo Estado, vem operando um modelo de formação consonante com as políticas em jogo no modo de produção capitalista. Fazemos um novo recorte em 1979, quando o CAST foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (EAFST), pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009). Na conjuntura que propiciou essa alteração, podemos destacar a criação da Coordenação de Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão responsável pela elaboração e acompanhamento do ensino agrícola entre os anos de 1975 e 1986, vinculado ao Ministério da Educação.

Feitosa (2007) analisa o efeito COAGRI e suas ressonâncias na formação empreendida pelas Escolas Agrotécnicas. Segundo esse autor, tal instância é criada no bojo da “Revolução Verde”, nome atribuído ao processo de industrialização da agricultura, a qual:

[...] envolve a idéia de que a agricultura acaba se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, como uma “fábrica” que compra determinados insumos e produz matérias-primas para outros ramos da produção. O camponês [...] trabalhava com a terra com os insumos e ferramentas que tinha a seu alcance, quase sempre produzidos na própria propriedade. A agricultura industrializada, ao contrário, está conectada com outros ramos da produção; para produzir ela depende dos insumos que recebe de determinadas indústrias; e não produz mais apenas bens de consumo final, mas basicamente bens intermediários ou matérias-primas para outras indústrias de transformação. (KAGEYAMA et al., 1990, apud FEITOSA, 2007, p. 2).

Tal processo é acompanhado pelo de “modernização da agricultura”, que compreende transformações na base técnica da produção agrícola, engendradas no pós II Guerra Mundial, as quais se caracterizaram pela introdução de máquinas na agricultura e de elementos químicos, bem como mudanças nas culturas ou produção

de novas variedades e nas ferramentas utilizadas na produção (KAGEYAMA et al., 1990, apud FEITOSA, 2007). Ambos os processos são contemporâneos dos “anos dourados” do capitalismo industrial e do “milagre econômico” brasileiro, em tempos de Ditadura Militar. De acordo com o autor, o Estado intervencionista característico da época, por meio da COAGRI, conduziu à incorporação desse novo padrão de produção agrícola à formação de técnicos para esse setor. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Agrícola do 2º grau, elaborado em 1973 (apud FEITOSA, 2007, p. 6-7):

[...] a prioridade de formação de mão-de-obra para atender à conjuntura atual do País recai na formação de um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como **agente de serviço para atender ao mercado de trabalho** junto às empresas que prestam serviços aos agricultores. (grifo nosso).

Essa perspectiva de formação se serviu da metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF), modelo adotado em todas as Escolas Agrotécnicas Federais e que propagava a conjugação do ensino com a produção, conforme explicita Santos (2006, p. 32):

O processo de educação nesse modelo de ensino de educação-produção faz do trabalho um elemento integrante do processo ensino; assim, a escola que adotar tal programa, pode ser considerada uma empresa agrícola com fins educacionais pelo fato de visar a produção dentro dos princípios de economia e administração rural regendo os fenômenos da produtividade agrícola.

Nos moldes do SEF foram criadas, nas Escolas Agrotécnicas, Unidades Educativas de Produção (UEPs), nas quais eram desenvolvidas atividades tidas como práticas, em turnos opostos ao ensino ministrado nas salas de aula, predominantemente teórico. Ainda de acordo com essa autora:

No ensino agrícola organizado sob a forma de UEP, mais uma vez verificamos a prioridade dada para a realização de atividades práticas desarticuladas com o conhecimento teórico caracterizando assim a utilização do aluno como mão de obra para obter a auto-suficiência da escola.

Jonas, atual professor do IFES-ST e aluno dessa Escola no período compreendido entre 1983 e 1985, narra a experiência na escola-fazenda:

Jonas: Então a gente levava essa fazenda aqui. Uma fazenda de quase 700 hectares, a gente levava a fazenda. Então a gente não fazia só trabalhos relacionados à agropecuária. A gente ajudava a... A colocar botão em camisa, passar roupa, lavar banheiro, a lavar o pátio no refeitório. Todas as atividades que a gente tinha, tinha um funcionário que fazia, mas a maioria do trabalho era os alunos que levavam: fazer manteiga, fazer queijo. Tudo o que era produzido na Escola tinha um aluno por trás. Então a gente fala que a Escola tinha 300 empregados, na verdade. Nascia um mato aí, não tinha nada pulverizado, era tudo capinado, muito mais trabalho pra você fazer, porque tinha mão-de-obra, tinha o pessoal que fazia. Logicamente o nosso rendimento não era igual ao de um trabalhador, é... 30% de um trabalhador, mas como tinha muita gente... Então a gente levava aí uma fazenda aí de 4, 5 hectares de arroz, plantava aquela baixada todinha aí de feijão, de sorgo. Tudo era a gente que pegava aquilo aí, processava, beneficiava, usava no refeitório, vendia, aqui na região.

Mas podemos dizer que as práticas descritas por Jonas não são exclusivas do SEF, visto que o trabalho de produção agropecuária e de manutenção da Escola por parte dos alunos é mencionado desde as primeiras turmas, como conta Agenor, aluno de 1952 a 1960:

A gente acordava [...] cedo, tinha o dia de fazer Educação Física, a gente ia depois, [...] a gente se informava, cada um ia pra uma área: um ia pra... Se chamava pocilga a área de suinocultura, o outro ia pro aviário, outro ia pro pomar, outro ia pra horta, outro ia trabalhar em outras áreas, outro ia matar formiga, fazia um monte de coisas. Aí tinha aquele horário de voltar, voltar pra gente tomar banho, que era dez e meia. A gente voltava, ia tomar banho pra almoçar, todo mundo na hora, muita disciplina, todo mundo direitinho e na parte da tarde todo mundo estudava.

Voltando a Feitosa (2007) a partir de estudo empreendido por Mazzali, a chamada crise do capitalismo mundial, no final da década de 70, materializou uma mudança nos modos de reprodução desse sistema, o que implicou em novas formas de organização mais flexíveis e, aparentemente, menos atreladas às políticas de governo, que agora preconizavam a atuação de um “Estado mínimo”. Este, todavia, se torna máximo em propiciar as condições para que a iniciativa privada conduza grande parte das relações de produção. “Dessa forma, o Estado [...] deveria, para se tornar mais ‘eficiente’, desobrigar-se de inúmeras responsabilidades e se desfazer de instituições que ‘atrapalhavam o funcionamento da máquina, devido ao grande peso [que] causavam” (FEITOSA, 2007, p. 10-11). É nesse bojo que a COAGRI é extinta e as Escolas Agrotécnicas são vinculadas a então Secretaria de 2º Grau

(SESG) do Ministério da Educação. Tal conjuntura é expressa na fala de Joaquim, professor do IFES-ST:

Joaquim: O modelo que foi montado na década de setenta, sessenta é pra atender interesses capitalistas da famosa Revolução Verde. Como esse pacote mudou, então os órgãos públicos ficaram descapitalizados em recursos financeiros, em pessoal, no sentido de dar continuidade a isso. Então há muito tempo, o produtor tá desassistido e muitos já questionavam se existe ou não hoje em dia assistência técnica oficial. O governo deu uma cartada que eu acho inteligente, só que eu acho que não resolve totalmente o problema, que foi o seguinte: já que nós temos consciência que não damos conta do papel, a gente tá tirando nosso time de campo, vamos criar uma nova lei de ATER [Assistência Técnica e Extensão Rural] e agora vamos atribuir aos órgãos constituídos legalmente essa atribuição. Vamos conferir essa atribuição. Quem são esses órgãos? Entidades em geral, cooperativas, sindicatos, o Instituto... Agora, só que essas pessoas estão entrando num campo que eles não conhecem [...].

O ensino balizado por esses moldes contribui para a produção de um sentido produtivista da terra com enfoque técnico, nas palavras de Rita – aluna atualmente matriculada no IFES-ST. A aluna contrapõe esse sentido à necessidade de um olhar político para o ensino agropecuário, para o que o mesmo contribua na gestão sustentável da realidade dos camponeses.

Eu percebo que a Escola tem um direcionamento... Não utilitarista, não vou usar esse termo, tem um direcionamento mais voltado para as práticas mesmo de... As práticas de agricultura, de desenvolvimento... Bom, deixa eu voltar um pouquinho. Olha, eu percebo o seguinte: existe uma diferença entre uma escola, como é que eu posso falar? Uma escola utilizar um desenvolvimento social, ambiental e político e uma escola utilizar a terra apenas com enfoque técnico, sabe? Existe essa diferença, e nem sempre isso fica, nas ações, fica bem explicado. [...] A minha preocupação é se os alunos que vêm pra cá, se eles conseguem gestar a realidade deles lá no lugar deles com o que se vê aqui, ou se não é... Não sei, é uma ideia que me passou agora pela cabeça, ou se não é uma fuga do meio deles pra cá. Então isso me preocupa por um lado, porque a gente tem um Brasil aí que tem sérios problemas [...] com várias questões sociais. Também isso, muito preocupante. Então a formação da pessoa teria que entrar muito mais nisso, pra que essa fosse uma preocupação da formação mesmo das pessoas, pra que no local delas isso fosse autogerido.

Entretanto, em meio a toda a produção dessa forma-escola consonante com as diretrizes do funcionamento capitalista, coexistem movimentos outros que fogem a tal captura, criando nuances diferentes às fôrmas pré-fabricadas e afirmando sentidos diversos quanto à questão da terra. Sebastião, por exemplo, conta sobre sua aposta numa produção agrícola sustentável, orgânica, voltada à

instrumentalização dos alunos para o trabalho nas pequenas propriedades. A fala destacada a seguir questiona o modelo de ensino que prioriza a fazenda em detrimento ao pautado na experiência do aluno com o campo:

Sebastião: [...] a Escola tem que ser pautada em cima da produção de conhecimento. Não é produzir cem mil pés de café, não sei quantos mil pés de laranja... O aluno que tem que aprender e nossa função aqui é ensinar pro aluno. Então pega a uva, pega a laranja, pega o café e bota o aluno pra errar, pra destruir... Igual esse aqui [aponta para o filho pequeno]... Tem que aprender destruir, quebrar as coisas pra ver, tem que aprender. O aluno precisa aprender a errar pra depois acertar.



Figura 3: Foto de divulgação do IFES-ST – 2009: Aula de campo.

Luzia, outra professora com a qual conversamos, remete em várias partes da entrevista à ligação com o interior e à preocupação de que a Escola contribua para a produção de um vínculo de cuidado com a terra, à necessidade da escola operar uma política de valorização de um campo no qual haja condições para se efetuar a agricultura familiar dos micro-proprietários. E isso, de alguma forma, acaba tendo espaço para acontecer. Nesse sentido, trazemos a fala de Bento, aluno oriundo do entorno da Escola e filho de pequeno proprietário rural, a qual nos mostra a apropriação do conhecimento agropecuário produzido na Escola para fomentar o trabalho junto à família:

Bento: Aqui na Escola pra mim é muito bom, porque eu sou filho de produtor rural, né? Principalmente o aprendizado na parte do técnico, eu vou poder sair daqui já com um conhecimento maior, eu já ajudo com o que eu aprendo aqui, então pra mim é bom. [...] a gente produz café, a maior parte de duas propriedades que a gente tem é café, eucalipto. Recentemente nós plantamos cacau e limão. [...] além dessas culturas que são perenes, também tem culturas anuais, como milho, feijão e a aplicação de adubação, cálculo de como distribuir os adubos, a formulação dos adubos, o que é necessário. O diagnóstico da adubação também, como a gente aprendeu ano passado, como diagnosticar a falta de nitrogênio, a falta de fósforo, falta de potássio, aí tem como aplicar.

Temos, ainda, atualmente, a realização de projetos de adubação verde, de formação agroecológica, de extensão rural voltada aos pequenos proprietários, de pesquisas que procuram dar visibilidade aos saberes do campo. Destacamos ainda, a experiência com a Cooperativa-Escola, que, apesar de ter sido extinta na década passada e ter dado suporte à materialização do SEF, constituiu-se como experiência autogestiva dos alunos para a produção vegetal, animal e agroindustrial e sua comercialização.

2.2 DA ESCOLA PRÁTICA AO INSTITUTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: NOSSO CAMPO NOS DIAS DE HOJE

A concepção de história não periodista, embasada em Foucault (2008) nos ajuda a entender como processos tão heterogêneos se dão nesse mesmo espaço-escola ao mesmo tempo. Desse modo, percebemos ainda os efeitos do militarismo, introduzido nas engrenagens da II Guerra Mundial, co-habitando com as ressonâncias da Revolução Verde, num momento em que as forças hegemônicas nesse campo direcionam, cada vez mais, a formação agropecuária da prática – do “aprender a fazer fazendo” (SANTOS, 2006) – para os moldes da ciência – fazer a partir de procedimentos cientificamente comprovados.

Não podemos dizer que esse é um processo “novo”, no sentido de ter começado a se delinear nos dias atuais. Talvez possamos arriscar a dizer que em 1961, quando o ensino agrícola deixa de estar vinculado ao Ministério da Agricultura passando ao da Educação, essa tendência já se esboçava, ainda que a “educação pelo trabalho” continuasse sendo o carro-chefe, tendo em vista que o próprio sistema de seleção comportava a avaliação da “aptidão” para o trabalho no campo:

Sebastião: Eu vim pra cá por volta de 82, na época tinha o exame de seleção e um período de adaptação de uma semana. A gente ficava uma semana no campo, trabalhando, desenvolvendo atividades. Fazia parte da prova de seleção, pra ver se tinha aptidão. Daí voltava pra casa, ficava sabendo se tinha passado ou não e aí a gente vinha fazer a matrícula, depois que passasse uma semana de adaptação. Fazia prova e depois fazia prova prática.

O processo analisado por Feitosa (2007), que culmina na extinção da COAGRI coloca, sob a mesma coordenação, a educação agropecuária, a da indústria e do comércio, o que, segundo ele, reforça “uma maior unidade entre a lógica capitalista no campo e na cidade” (p. 12). A transformação de muitas Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no final da década de 1990 e início dos anos 2000, pode ser tomada como efeito desse jogo político.

Mas, se a EAFST não aderiu ao modelo CEFET, em 2008, as contingências conduziram ao seu ingresso no projeto que culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892. Discutiremos esse processo no bojo das políticas de comunidade³³. Percebemos que o atual nome já não refere mais a terra: toma o seu lugar uma ideia hegemônica de ciência. Talvez isso seja um dos efeitos de práticas de desqualificação da vida rural, sobre o qual nos fala Luzia, no seguinte trecho em que analisa uma configuração da Escola ao final dos anos 90:

Luzia: Tinham pouquinhos [alunos da região], mas tinham, mas eles eram... Por exemplo, uns de Santa Lúcia, de Santa Teresa que morava lá no Encantado, que o apelido dele era Roceiro, outro era Rural, assim, havia uma dicotomia campo-cidade e campo era referência do atraso mesmo, né?... Da cultura... Não era nem cultura, eles achavam assim, que eles eram muito “zé mané”, entendeu? E era assim... Os apelidos eram muito pejorativos e a gente tentava contemporizar [...].

³³ Ver subitem 3.1.1 “Políticas de comunidade operadas no processo de ‘Ifetização’”.



Figura 4: Foto de divulgação do IFES-ST (2009).

De acordo com a Lei que cria os Institutos em todo o Brasil, em seu art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

O IFES, conforme o art. 5º de seu estatuto é criado com os objetivos de: ministrar educação profissional técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas; desenvolver atividades de extensão; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão; ministrar em nível de Educação Superior cursos de tecnologia, de licenciatura, de engenharia, de pós-graduação *lato sensu* e de pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2010).

A criação dos Institutos Federais, em todo o país faz parte de um plano de investimento maciço do governo federal no ensino técnico profissionalizante, operado pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado com Luiz Inácio (Lula) da Silva em 2003 e continuado por Dilma Rousseff, já em 2011. Esse

movimento pode ser observado no destaque da reportagem abaixo, extraída do Informativo Interno da SETEC:

Lula envia ao Congresso projeto do PNE com as metas para 2011-2020³⁴

“Um dos compromissos é duplicar as matrículas em cursos de educação profissional nos próximos dez anos, passando dos atuais 1 milhão de matrículas para 2 milhões em 2020”, afirmou o Haddad [Ministro da Educação].

[...]

“O nosso modelo [Institutos Federais] privilegia a idéia do itinerário formativo, onde um estudante pode ingressar como técnico de nível médio e seguir até a pós-graduação. Queremos mestres e doutores vindos das classes menos abastadas e não apenas da elite do país”, observou Eliezer Pacheco, secretário de educação profissional e tecnológica do MEC.

Apesar da afirmação do secretário da SETEC quanto à intenção de levar as “classes menos abastadas” aos cursos de Mestrado e Doutorado, percebe-se nitidamente na outra reportagem destacada a seguir que a concepção de Educação Profissional deste órgão é voltada à formação para o emprego³⁵:

Formação aumenta chances de empregabilidade³⁶

Ter formação profissional aumenta em 48% as chances de um indivíduo em idade ativa ingressar no mercado de trabalho. A conclusão é da pesquisa A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho, divulgada nesta quarta-feira, 26, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O trabalho também constatou que os salários daqueles que têm um curso profissionalizante são até 12,94% mais altos e é de 38% a probabilidade de se conseguir um trabalho com carteira assinada, em confronto com candidatos com escolaridade inferior.

[...]

Nas escolas federais, por exemplo, o número de matrículas de cursos técnicos de nível médio saltou de 79 mil em 2003 para 160 mil no ano passado. Com as novas escolas entrando em funcionamento, esse número vai superar os 250 mil estudantes nos próximos semestres.

“Não há dúvidas de que a educação profissional tem sido cada vez mais atrativa para o jovem, **por habilitar mais rapidamente para o mercado de trabalho**”, destacou Marcelo Feres, coordenador de regulação da educação profissional, que representou o MEC no lançamento da pesquisa em São Paulo. (Grifo nosso).

Talvez a principal estratégia (mas não a única) para esse esperado aumento no número de matrículas nos cursos de Educação Profissional seja a então

³⁴ Reportagem extraída do Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação - Brasília – DF – Nº 278 - 17 de dezembro de 2010.

³⁵ Fazemos uma necessária distinção entre trabalho e emprego. Por trabalho entendemos a atividade humana de produção e por emprego a vinculação dessa atividade a um empregador que detém os meios de produção.

³⁶ Reportagem extraída do Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação - Brasília – DF – Nº 267 - 28 de maio de 2010.

denominada expansão da Rede Federal de EPTC, a qual pode ser explicitada também nos destaques da reportagem a seguir:

Governo Federal entrega 214 escolas de educação profissional³⁷

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva entrega na segunda-feira, dia 29, mais 30 escolas federais de educação profissional. A solenidade, no Palácio do Planalto, marca a conquista da meta prevista pelo plano de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, ou seja, a criação de 214 novas escolas em oito anos.

[...]

Expansão - De 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas. Hoje, já são 342. Com relação ao número de matrículas de toda a rede federal, de 2003 a 2010, foi registrado um aumento de 148,5%. Os alunos eram 140 mil em 2003 e hoje são 348 mil. A tendência é de um crescimento ainda maior, já que nem todas as escolas completaram o ciclo completo de funcionamento. Os recursos do Ministério da Educação (MEC) destinados à educação profissional também cresceram, passando de R\$ 1,2 bilhão para R\$ 4,9 bilhões no mesmo período. “São números que não deixam dúvidas. Trata-se da maior expansão já feita na história do país”, destacou Eliezer Pacheco, secretário de educação profissional e tecnológica do MEC.

A criação do IFES se deu a partir da junção dos então CEFETES, Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA) e da EAFST. Atualmente, o IFES possui 17 *campi* espalhados em diversos municípios do Espírito Santo.

De acordo com os dados contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009), o Campus Santa Teresa possuía em 2009 o seguinte quadro de servidores: 51 docentes, dentre efetivos e substitutos e 85 técnicos administrativos em educação. A tabela abaixo mostra o nível de escolaridade dos servidores:

³⁷ Reportagem extraída do Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação - Brasília – DF – Nº 275 - 23 de novembro de 2010.

Tabela 1: Nível de escolaridade dos servidores do IFES-ST

Escolaridade	Docentes	Técnicos administrativos
Ensino Fundamental Incompleto	-	2
Ensino Fundamental Completo	-	1
Ensino Médio Incompleto	-	1
Ensino Médio Completo	-	6
Graduação	1	45
Especialização	17	10
Mestrado	19	21
Doutorado	14	-
Pós-doutorado	-	-
Total	51	85

Já com relação ao corpo discente, de acordo com levantamento feito junto ao SRE, no primeiro semestre de 2010 o IFES-ST contava com 499 alunos, sendo 312 do sexo masculino e 187 do feminino, distribuídos nos cursos oferecidos pelo Campus, como segue:

Tabela 2: Distribuição de alunos matriculados no IFES-ST por curso

Curso	Alunos matriculados
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	274
Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio ³⁸	62
Técnico em Agropecuária Subseqüente ao Ensino Médio	14
Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	17
Técnico em Meio Ambiente Subsequente ao Ensino Médio	27
Agronomia (Bacharelado) ³⁹	33
Licenciatura em Ciências Biológicas	37
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	35
Total	499

Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico apresentado a seguir:

³⁸ Curso em extinção, sendo as últimas turmas finalizadas em 2010.

³⁹ Os cursos de Agronomia (Bacharelado), Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas estão em suas primeiras turmas.

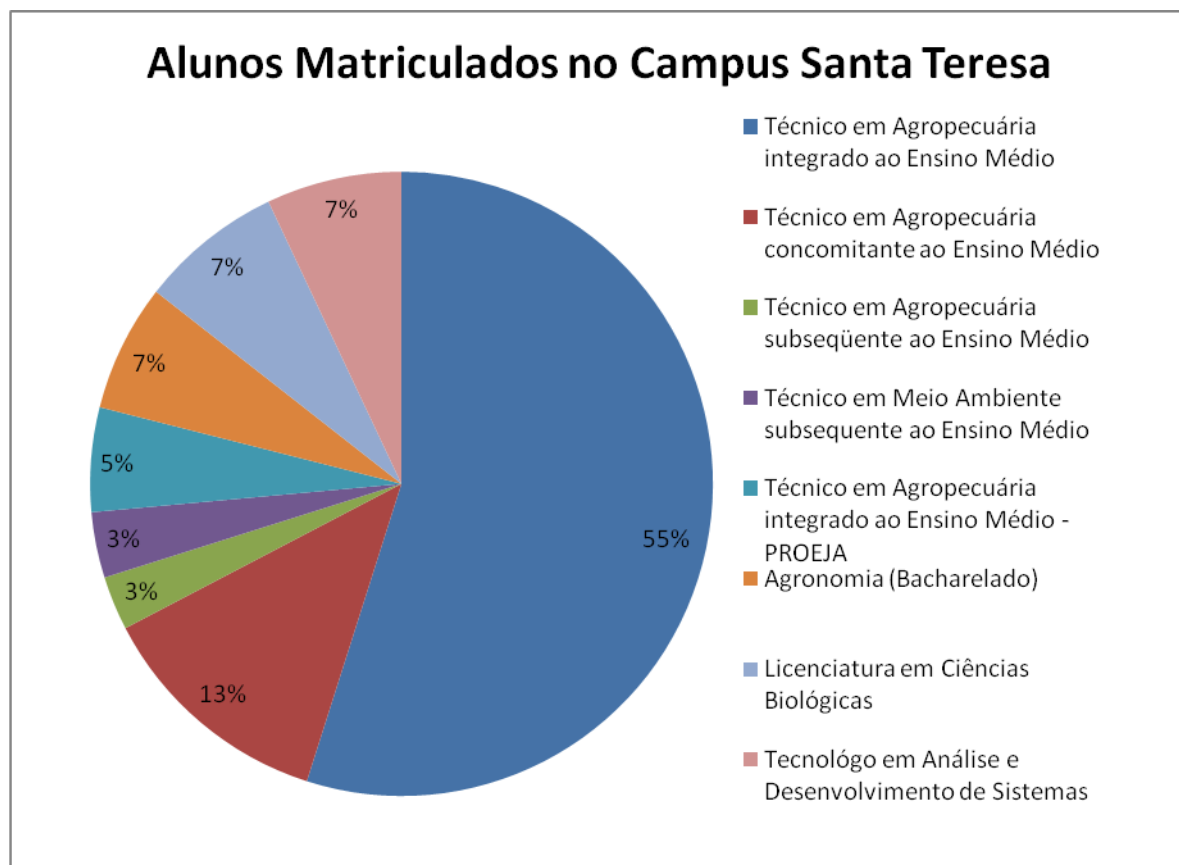


Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados no IFES-ST por curso.

Como podemos perceber, o curso Técnico em Agropecuária continua sendo o carro-chefe da Escola, mas uma nova configuração se apresenta, com a criação dos cursos superiores, possibilitada pela transformação em Instituto Federal.

É em meio a essa trama que produzimos essa pesquisa. Após um pouco de história e apresentados ao campo, convocamos o leitor para conosco pensar as políticas de comunidade que se produzem nas formas-escolas descritas. Mas, antes é preciso tecermos algumas considerações conceituais.

3 ANALISANDO A POLARIZAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE, SEUS USOS E EFEITOS

Como afirmado na introdução deste trabalho, um de nossos objetivos é colocar o objeto *comunidade* sob o crivo da história, buscando analisar os sentidos atribuídos ao mesmo e nuances do campo de forças que o configura como tal. Em se tratando nosso terreno do da educação, fez-se necessário conhecer o que se tem produzido sobre nosso tema nessa seara.

Empreendemos, desse modo, uma pesquisa junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴⁰, no dia 08 de dezembro de 2009, na qual buscamos trabalhos cujos títulos continham ambas as palavras “educação” e “comunidade”. Essa busca encontrou 20 resultados, sendo que 01 estava indisponível e 01 tratava-se da reprodução em língua inglesa de um trabalho já constante nos resultados. Dessa busca, totalizamos então 18 arquivos para análise. Realizamos tarefa similar no mesmo banco de dados, desta vez usando as palavras “escola” e “comunidade”. Encontramos 40 registros, sendo que 04 não estavam disponíveis. Assim, dessa busca, encontramos 36. Considerando que 03 trabalhos se repetiram em ambas as buscas, analisamos 51 arquivos provenientes da BDTD. Realizamos ainda pesquisa no Scielo⁴¹, também no dia 08 de dezembro de 2009, na qual buscamos artigos com todas as palavras “comunidade” e “educação” ou “comunidade” e “escola”. Dessa busca, foram encontrados 07 arquivos. Vamos trazer esses trabalhos ao longo desse capítulo, de modo que nos auxiliem a problematizar as noções de comunidade que vêm ganhando forma na educação.

Em muitos dos trabalhos encontrados, a temática da comunidade não é o foco de estudos, mas seu campo. Desse modo, aparece no texto sem que seja explicitada sua definição. O sentido que pode ser apreendido desses trabalhos mostram o que naturalizamos como *comunidade*: grupo de pessoas que possuem algum elemento

⁴⁰ Site do Ministério da Ciência e Tecnologia / MEC, que se propõe a integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras e estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Sua *home page* é: <<http://bdtd.ibict.br/pt/inicio.html>>.

⁴¹ Referência ao *site* de pesquisa científica Scientific Electronic Library Online, com a *home page*: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

identificador, fato que já nos dá pistas do discurso hegemônico acerca desse objeto. Nessa perspectiva, encontramos trabalhos que se referem, por exemplo, às “comunidades quilombolas” (PARÉ; OLIVEIRA; VELOSO, 2007; SANTOS, 2008), ou “comunidades carentes” (MARQUES, A. A., 2006; MARQUES, H. R., 2006), “comunidade rural” (BEZERRA, 2001; JUNG, 1997), “comunidade indígena” (BARUFFI, 2006; ROSA, 2009), ou mesmo “comunidade negra rural” (CASTILHO, 2008). Nesses trabalhos é comum que o elemento identificador seja a região na qual o conjunto de pessoas tomado por “comunidade” reside (CARRILLO, 2004; BARUFFI, 2006), ou que o próprio local seja designado por “comunidade”.

Num sentido similar, podemos arrolar a pesquisa de Andrade (2007), em que a autora, uma das poucas a definir a expressão *comunidade* fala das representações sociais femininas em uma determinada “comunidade”, entendendo esse termo a partir da seguinte definição:

Comunidade é entendida aqui como um conjunto de pessoas que ocupando um determinado território, estabelecem redes de relações sociais a partir de um sentimento de pertença, e onde todos se conhecem ou se identificam pela família a que um ou outro faz parte. (p. 44).

Tais resultados nos levam a perceber a produção de uma forte vinculação do termo comunidade a um território geográfico, bem como a um grupo de pessoas que se identificam enquanto conjunto com características que lhes são comuns. A partir de noções como essa, podemos encontrar, então, trabalhos que se propõem a estudar as “percepções da comunidade” sobre a escola (MENDES et al., 2009) ou sobre processos que se dão no espaço escolar, como o “desenvolvimento moral das crianças na escola” (CAMARGO, 2007), bem como as “representações sociais da comunidade” acerca da escola (CASTRO, 2007).

Em alguns trabalhos encontramos a expressão “comunidade escolar”, como em Timm (2008) e Cerullo (2006), sendo que este a coloca da seguinte forma:

A noção de comunidade escolar adotada nesse trabalho foi extraída dos cadernos de *Indicadores da qualidade na educação*, cujo desenvolvimento fora coordenado pelas seguintes organizações: Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep – MEC (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Segundo a referida publicação, a comunidade escolar é composta por pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares da

educação e dos direitos da criança, Ong's, órgãos públicos e universidades. De um modo ampliado, toda a pessoa que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. (p. 2).

Gostaríamos de destacar, sobretudo, as produções que tratam da necessidade da “interação escola e comunidade” e de mecanismos que propiciem a mesma (FERREIRA NETO, 2008; FERREIRA, 2009; REINHARDT, 2003), por vezes entendendo-a como saudável para a constituição dos “sujeitos” (PETERS; CUNHA; TIZZEI, 2006) ou como fator relevante na melhoria da qualidade escolar (CERULLO, 2006). Ainda nessa linha, afirmam a importância da participação da “comunidade” nos processos decisórios da escola (PACHECO, 2007), já que “a aproximação entre comunidade/escola e escola/comunidade”, por meio de uma gestão efetivamente democrática seria responsável pela melhoria da qualidade na educação (GROH, 2006). Esse pensamento pode ser apreendido também das palavras de Tavares (2007, p. 18):

Uma das alternativas para a melhoria da qualidade de ensino é o aumento da participação da sociedade civil nas decisões tomadas sobre a coisa pública como meio de minimizar os problemas sociais. Dessa forma, **a aproximação entre escola e comunidade tem sido vista como uma fértil contribuição para o aumento das conquistas políticas e pedagógicas nas instituições de ensino.** O princípio desse pensamento está na idéia de uma participação que amplie o direito de decisão dos sujeitos envolvidos no processo educacional: pais/família, alunos, professores, funcionários e direção, permitindo sua atuação enquanto sujeitos políticos. Essa alternativa parte da promoção de uma escola mais aberta, que receba a comunidade não apenas para repassar aos pais as queixas que se tem sobre os filhos, mas que juntos, membros internos e externos da instituição, possam decidir sobre os destinos da educação realizada em cada estabelecimento. (Grifo nosso).

A necessidade de “aproximar escola e comunidade” pode ser ainda explícita no título do trabalho de Silva (2004): “Escola e comunidade juntas contra a violência escolar”. Percebemos que esse discurso não se encontra apenas nas publicações acadêmicas, mas nos documentos dos governos e nas falas das pessoas com as quais conversamos para a realização desta pesquisa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), por exemplo, em seu artigo 12, inciso VI, estabelece que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A SETEC também reifica esse discurso quando desenvolve programas que se propõem a “abrir as portas” das escolas que compõem a Rede Federal de EPTC à “comunidade”, como nos mostra a reportagem a seguir:

Programa Segundo Tempo leva núcleos esportivos a escolas de 50 municípios⁴²

O Ministério da Educação divulgou nesta terça-feira, 20, a lista de campi de institutos federais que terão núcleos esportivos do programa Segundo Tempo já a partir de agosto. Serão 50 escolas da rede federal de educação profissional oferecendo oficinas de esportes abertas à comunidade, em pelo menos três modalidades. Em contrapartida, os institutos federais receberão recursos para equiparem as suas quadras esportivas.

[...]

Ao todo, 110 propostas foram apresentadas pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Destas, 25 foram desclassificadas porque não atenderam ao edital. As 85 restantes foram avaliadas de acordo com quatro critérios para a seleção dos projetos que seriam apoiados: estratégia para envolvimento da comunidade (consistência), adequação da proposta, disponibilidade de infraestrutura (sustentabilidade) e relevância da iniciativa. “Nesse primeiro ano de ações serão contemplados 5 mil jovens, em sua maioria crianças e adolescentes. Estamos abrindo ainda mais as portas das escolas da rede para a comunidade”, diz Gleisson Cardoso Rubin, diretor de articulação e projetos especiais da Setec.

Voltando-nos às conversas que realizamos com as pessoas quanto à escola que compõem nosso campo de pesquisa, podemos perceber o quanto esse discurso está encarnado:

Joaquim: [...] eu não sei se isso é histórico ou se isso é coisa recente, mas me parece que as coisas estão muito desconectadas, eu acho que a gente tinha que começar a abrir ações comunitárias, trazer essa comunidade pra cá, de mostrar pra esse pessoal que eles tinham que ficar aqui dentro, pra conhecer a escola pra acompanhar a mudança, tá?

Sebastião: Eu acho, ô Suzana, eu acho que a escola, ela aqui dentro, na região em que ela está, ela é um ponto estratégico, é fundamental pra comunidade, mas não faz o papel que deveria fazer na comunidade. Tem um bocado de pequeno proprietário que está necessitando de ajuda, que está precisando. Hoje nós estamos um pouco mais abrindo pra pesquisa, pra trabalho, mas... Nós estamos com esse trabalho agora de... Desses projetos agora. [...] Mas eu acho que falta muito é... Abrir as portas da escola e integrar com a comunidade. [...] Nós somos uma escola que está aqui dentro, mas que os produtores ali não estão usufruindo dela.

⁴² Reportagem extraída do Boletim eletrônico semanal interno da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação - Brasília – DF – Nº 261 – 23 de abril de 2010.

Quando iniciamos o presente trabalho, ainda como anteprojeto para o ingresso no Mestrado, pautávamos numa premissa que vem ao encontro dessas falas e da linha traçada pelas pesquisas supracitadas, visto que, como mencionado na introdução, percebíamos, como Joaquim e Sebastião, um “afastamento” da Escola (nosso campo de estudos) “em relação à comunidade”, objeto que até aquele momento não havíamos problematizado. Consideramos a importância das citadas pesquisas que abordam a questão da “relação escola-comunidade”, as quais apostam num gerenciamento coletivo do espaço escolar e no sentido público do mesmo, apostas essas que não abandonamos e que continuam movimentando nossa ação de pesquisar nos terrenos da educação. As torções deste trabalho, todavia, nos levaram a um outro foco, o qual, podemos dizer, é pouco explorado nas produções da educação. Vamos explicitá-lo.

Falas de que escola e comunidade precisam estar integradas ou que devam ser aproximadas compõem a noção de que escola é uma coisa e comunidade é outra, ou seja, que ambas se constituem como pólos distintos e, dessa forma, é possível pensar na “relação” que se estabelece entre as mesmas. Essa noção, no curso de nosso trabalho foi nos parecendo um falso problema⁴³. Afinal: o que move a Escola, senão as pessoas? Como pensar em escola em separado de comunidade? Na pesquisa empreendida na BDTD, encontramos a pesquisa de Santos (2002), a qual fortaleceu nossas indagações. Segundo a autora:

A separação na forma Escola e Comunidade, coloca de início a escola como uma instituição que não compõe com a comunidade, mas que se relaciona com a comunidade. O que, em determinado momento nos pareceu um equívoco, tornou-se um ponto de partida importante a ser mantido, uma vez que há uma separação estabelecida entre escola e comunidade. (p. 32).

⁴³ De acordo com Fornazari (2004, p. 33-34), “Bergson define dois tipos de falsos problemas: os inexistentes e os mal apresentados. O não-ser, a desordem e o possível, por exemplo, são problemas inexistentes. São problemas inexistentes porque são formas de negação daquilo que é a própria verdade, ou seja, o ser, a ordem e o existente. [...] O outro tipo de falso problema se refere aos mistos mal analisados, quando se juntam arbitrariamente coisas que diferem por natureza. [...] Há de se verificar quanto estamos mergulhados nessa ilusão, que é inseparável de nossa condição, quanto essa ilusão é inevitável. É contra ela justamente que Bergson vem suscitar a intuição, que vai reencontrar as diferenças de natureza que estão sob as diferenças de grau, comunicando, além disso, à inteligência os critérios para distinguir os verdadeiros e os falsos problemas”. Sobre problemas falsos e verdadeiros, conferir Bergson (1999).

A autora opta por partir, em suas palavras, desse “paradoxo”, tomando a comunidade como composta por alunos, pais e moradores de uma determinada região, próxima a da escola, a partir da seguinte argumentação:

Procuramos aqui pensar sobre a processualidade da relação escola pública e comunidade ou **como se produzem os modos de relação da escola com sua comunidade**.

A questão está assim colocada, partindo-se de algo estabelecido, mas não tão reconhecido de que a escola é representada por professores, funcionários, diretores, especialistas, todos aqueles que prestam serviço educacional a uma determinada clientela. A comunidade seria então os alunos, pais, moradores do bairro, os quais podem usar tal serviço. Embora esta separação possa ser entendida como uma aberração, uma vez que a escola *se faz* escola com alunos, pensamos em partir desse paradoxo, uma vez que vários estudos têm mostrado que a comunidade não consegue se apropriar da escola, salvo raras exceções em algumas propostas ainda restritas a *projetos especiais*. Pensamos em trabalhar sobre essa lógica que orienta ações e que permeia a construção de determinados modos de relação na escola. (SANTOS, 2002, p. 17-18).

Num outro sentido e visando outras contribuições, nos perguntamos: como desconstruir as fronteiras dos pólos escola-comunidade?

Para tanto, nos auxiliou a noção de *entre*, tal como proposta por Deleuze e Guattari (1997a). Esses autores falam de dois planos, ou duas formas de conceber o plano da vida. Uma dessas formas eles designam por plano de organização ou desenvolvimento, no qual podemos *identificar* elementos, formas, territórios. Nele, co-existem sujeito e objeto como unidades diferentes, estratos que podem estabelecer relações entre si: uma relação analógica e transcendente. Podemos dizer que nos acostumamos a olhar e a pensar a partir desse plano, o que contribui para que tomemos as coisas como já dadas: a escola, a comunidade, o aluno, o professor, a família, o governo... Por isso Barros (2007, p. 199) diz que o tipo de relação que se é possível apreender dessas formas é uma relação que se constrói *a posteriori*.

O outro plano é o de consistência: plano dos fluxos, no qual não existem formas, no qual as formas se dissolvem numa *involução* e nunca num *desenvolvimento*, podendo ser por isso também nomeado de “plano de inconsistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 55). Nele os elementos são desestratificados, descodificados,

impessoalizados, havendo apenas composições de potências ou de afectos, conexão de singularidades⁴⁴ que se proliferam por contágio.

Acompanhando Barros (2007), esse plano é feito por fluxos, o que só podemos pensar como processos *entre*, por meio dos quais não é possível se visualizar os limites de algo, seu início, seu fim. Nesse sentido, a ideia de *entre* se coloca como o indefinido que desmancha as linhas de separação das coisas, o matiz de conexões múltiplas onde não se pode identificar exatamente uma cor, a irreduzível mistura. Assim, o funcionamento desse plano faz pensar numa outra forma de relação, de natureza bastante diversa da do plano de organização. Na verdade, o plano de consistência se faz em relação, é o “primado da relação”, conforme expressão de Barros. Sobre isso, escreve a autora:

O primado da relação faz desaparecer sujeitos e objetos como seres-em-si, colocando-os como uma dentre outras possibilidades de existência em um campo de acontecimentos que em muito os excede. Podemos afirmar que, tomado por este ponto de vista – o da relação –, sujeitos e objetos se constituem ao mesmo tempo, de modo que não poderíamos estabelecer qualquer tipo de hierarquia ou de determinação de um sobre o outro. Levando este pensamento às últimas conseqüências diríamos, como Tournier, que “sujeito e o objeto não podem coexistir porque são a mesma coisa, a princípio integrada no mundo real, depois lançada à escória”. (2007, p. 199-200).

Mas, apesar de os planos terem naturezas tão distintas, Deleuze e Guattari (1997a) afirmam que a oposição entre estes é abstrata, visto que “não paramos de passar um ao outro” (p. 59), “de modo que o plano de organização não pára de trabalhar sobre o plano de consistência” e, “inversamente, o plano de consistência não pára de se extrair do plano de organização” (p. 60). Trata-se, então, não de dizer que um dos planos é mais verdadeiro que o outro, mais importante. Com isso eles afirmam a processualidade da vida, que se engendra por conexões, por composições. A vida, assim entendida, não se constitui por segmentos isolados em desenvolvimento

⁴⁴ As singularidades não são indivíduos ou identidades, não se referem a “uma pessoa” enquanto segmento. Tomamos a liberdade de recorrer a Guattari para melhor compreender essa ideia. Singularidades são partículas, de diferentes naturezas e de diferentes dimensões. Os processos de singularização da subjetividade se fazem a partir da aglomeração e da articulação dessas diferentes partículas, num movimento incessante, de conexão, desligamentos, re-conexões. Desse modo, não temos um *indivíduo* que *difere* dos demais, mas fragmentos que, como numa dança, se associam aqui e ali e que criam contornos provisórios. Tendemos a tentar aprisionar esses contornos numa unidade fechada – indivíduo – e a criar-lhes uma representação estável – identidade (GUATTARI; ROLNIK, 2007).

endógeno, mas pelas exterioridades que se interferem infinitamente por todos os lados. Como afirma Neves (2009, p [?]): “Um entre e um meio não como espacialidades ou temporalidades balizadas por dualidades opostas ou como pólos de uma relação, mas como plano de engendramento constante da vida em todos os seus liames”.

O que queremos aqui é apontar uma questão de foco: dizemos que os trabalhos sobre escola-comunidade se fazem, em sua maioria, segundo as formas do plano de organização. Evidenciamos, contudo, uma outra possibilidade, uma outra via, uma outra estratégia, que consiste em pensar no desmanchamento do “muro” que separa escola e comunidade; pensar o engendramento que se estabelece *entre*, no plano de consistência. Isso implica em romper com uma visão dicotômica para enfatizar que escola e comunidade não são instâncias que pré-existem uma à outra, que não há uma linha definida que estabeleça o limite entre ambas.

Para tanto, consideramos necessário problematizar a produção desses pólos. Como já mencionamos, existe certa imagem predominante do que seja *escola* e *comunidade*, com um sentido que foi cristalizado e naturalizado e que se destaca frente à multiplicidade de sentidos e práticas outras que os termos podem comportar ou já comportaram, mas que não traduz uma essência, até porque, numa análise cuidadosa de alguns dos sentidos produzidos, percebemos que não há elementos consistentes e imunes a transformações, re-significações e desaparecimento. Percebemos, inclusive, que mesmo o nome *escola* ou *comunidade* não existem desde sempre. Podemos dizer assim que a própria existência desses nomes são efeitos de práticas.

A partir de autores como Marx, Althusser e Deleuze, Heckert (2004, p. 29) afirma:

As práticas sociais são constituídas por um conjunto de forças, ou seja, as formas que assumem expressam um composto de relações de força. É neste sentido que, para Marx, as relações históricas são contingenciais, processos tendenciais, uma vez que se trata de uma diversidade ilimitada de combinações. Dizer que cada momento histórico, ou mesmo, uma dada situação tem uma certa configuração, uma forma peculiar, implica dizer e analisar as combinações de forças que produziram estas formas e suas variações. Contudo, não se trata apenas de um processo descritivo que atentará para a caracterização das forças que compõe uma determinada prática, vislumbrando seu desenho final.

Retomando Veyne (1998), Foucault revoluciona a história justamente por empreender de forma nova a análise do *como* se operam essas práticas, trazendo-as como anteriores aos objetos. As práticas não inauguram um novo conceito; são aquilo que as pessoas fazem em determinadas circunstâncias históricas e que produzem objetos específicos. É por meio da análise das práticas que Foucault atenta para as *raridades* da história, como menciona Veyne, no sentido latino da palavra, evidenciando que “o que é poderia ser diferente” (1998, p. 239). A partir dessa perspectiva, nenhum objeto é natural, não existem objetos ao longo dos tempos, mas formas circunstanciadas de objetivação.

O que acontece com os objetos é que a maior parte das práticas que os produzem não é visível: não conseguimos observar toda a produção engendrada pelas práticas, não as vemos em sua raridade, acreditando que as coisas são de determinada forma porque tal forma é natural. O que podemos fazer de acordo com os limites de determinado momento é tomado como o modo correto de se fazer e os objetos, como inquestionáveis em sua existência e em suas configurações. Veyne (1998) chama isso de “a parte imersa do *iceberg* ‘político’”, a qual, segundo ele, não deve ser confundida com o inconsciente freudiano, de natureza diversa a da consciência, ou o motor da história, como as relações de produção o são para Marx. A parte oculta do *iceberg* é apenas aquilo que está “abaixo da linha da visibilidade” (p. 251).

[...] é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; pois é por isso que existe o que chamei anteriormente, usando uma expressão popular, de “parte oculta do *iceberg*”: porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos. (VEYNE, 1998, p. 243)

Como salienta Veyne, o que Foucault faz é por em análise esse campo político que não é, a princípio, visível, e que se conforma, entre outros processos, segundo relações de resistência e poder. Não cabe aqui esmiuçar a vasta produção foucaultiana sobre o poder, mas é importante para nós enfatizar que tal produção é fundamental para que consigamos historicizar os objetos.

Foucault trata do poder não como uma instância, algo que se pode adquirir, possuir, trocar, perder, encontrar. Para Foucault só existem exercícios de poder, que se estabelecem nas relações entre os sujeitos. “Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera 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, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243). Mas, segundo esse autor, as correlações de poder “[...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, [...] o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1985, p. 91). Ele nos alerta para o fato de que esses nós que se constituem como resistência não devem ser pensados em termos de reatividade, mas em seu caráter produtivo. Assim, as resistências “[...] introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1985, p. 92).

Pensar, desse modo, em termos de práticas que se produzem, se modificam e se extinguem historicamente por meio de tais embates de força nos é importante porque nos instrumenta a conceber que certas construções hegemônicas do contemporâneo que de algum modo atuam num sentido de captura e cerceamento da vida não são formas “naturais” e, sendo assim, podem perder terreno para práticas libertárias e afirmativas da vida em sua capacidade de diferir.

Feitas essas considerações, fazemos uma breve colocação acerca do objeto *escola*. Obras como as de Althusser (1970), Establet e Baudelot (1971) e Enguita (1989) provocam um debate que contribuiu de forma contundente para desestabilização de certas produções pedagógicas dominantes que trazem sentidos produzidos para a escola, tais como: a escola que ilumina o aluno, que possibilita a ascensão social das classes menos favorecidas, que evolui ao passar dos tempos... Esses autores acabam trincando certos cristais de escola “boa” e inquestionável, evidenciando como os modos de operar da escola podem contribuir para a produção e

manutenção de formas excludentes de vida e como essa instituição é importante ferramenta nas conformações do capitalismo. Como Foucault, não parecem, contudo, apostar na submissão passiva da sociedade à uma forma-escola necessariamente aprisionadora. O que eles fazem, cada um a seu modo e de acordo com os pressupostos marxistas que lhes orientam, é apontar a historicidade das formas e funcionalidades da escola no âmbito dos tensionamentos das “lutas de classe”. Nesse sentido, provoca Enguita:

Mas pode-se afirmar que realmente a educação “começa” e “chega”, que seguiu “uma evolução”, que tenha feito algo “paulatinamente” ou que sua história tenha sido algo parecido a um “permanente desenvolvimento”? [...] Mais do que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções. (1989, p. 128-129).

A partir de questionamentos como esses e tomando as escolas como efeitos de práticas, Heckert (2004) problematiza *a escola*, como forma única, coerente, essencial, evidenciando a multiplicidade de formas-escolas possíveis e a potencialidade de novas composições no campo educacional:

Por não pressupor que haja uma essência da escola, e por não tomá-la como objeto natural, já que as práticas escolares se constroem num campo de forças político-econômico e social, é que consideramos possível habitá-la como espaço de experimentação de práticas instituintes. Para isso, talvez seja necessário apreender e problematizar seus diferentes modos de produção e, assim, perceber que não é possível dizer que exista *a escola*, como uma unidade, mas práticas escolares que variam conforme o campo de forças no qual estas mesmas práticas são engendradas. (p. 176)

Como já dito, não nos propomos a esmiuçar o objeto *escola*, mas apenas mostrar porque o tomamos como construção histórica. Quanto à *comunidade*, percebemos que se trata de noção pouco problematizada nos terrenos da educação. Seus usos e sentidos construídos se constituem em nossa questão de pesquisa e, desse modo, são a partir daqui a tônica do trabalho. Forjamos o termo *políticas de comunidade* para nos referirmos ao campo de forças que produz *comunidades* e às formas que recebem esse nome. Vamos, ao longo do texto, tentar mostrar o quanto essas formas são diversas e analisar jogos de resistência e poder que se articulam às produções de comunidade, que operam tanto capturas, segmentações e movimentos individualizantes, quanto práticas solidárias, coletivas e de alteridade, as quais procuramos afirmar. Faremos, na verdade, uma incursão que passa por

formas instituídas⁴⁵ até a afirmação de outros modos de comunidade possíveis/experimentados no percurso deste trabalho.

3.1 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E OS DISCURSOS DE COMUNIDADE

Se estamos tomando *comunidade* como produção, faz-se necessário explicitar como este constructo se articula ao modo de produção hegemônico, o capitalista, entendendo que este modo não opera apenas no âmbito econômico, como muitas vezes é tomado, mas em todas as esferas da vida.

O processo de produção não é, pois, um ato isolado, encerrado nas determinações precedentes e conseqüentes do processo de trabalho no seu sentido estrito; inclui a produção das relações sociais, produção na qual os indivíduos que produzem e as coisas produzidas se constituem pelas relações sociais, que engendram modos de subjetivação e formas de subjetividade. (BARROS, 2004, p. 94).

Em 1987, com o livro “Os novos espaços de liberdade”, Guattari e Negri atentam para uma tendência mundial, que colaborou na produção de uma imagem de “vitória do capitalismo”:

Os regimes colectivistas que se reclamam do socialismo falharam rotundamente. Entretanto, a questão do capitalismo mantém-se. As promessas de liberdade, de igualdade, de progresso, de luz foram traídas tanto de um lado como de outro. As organizações capitalistas e socialistas tornaram-se cúmplices; conjugaram os seus esforços para estender sobre o planeta uma máquina imensa para escravizar a vida humana sob todos os aspectos – tanto os do trabalho como os da infância, do amor, da vida, tanto os da razão como os do sonho e da arte. (p. 5)

O que acontece, principalmente a partir da década de 1980, é que o regime soviético dito “comunista”, tido como principal oponente ao modo de vida capitalista, foi exposto em toda sua ineficiência de operar o comunismo idealizado por Marx, perdendo terreno e tornando-se pouco eficaz em se perpetuar. Com a derrocada desse regime, foi difundida junto à opinião pública, de um modo geral, a ideia de uma completa hegemonia do sistema capitalista. Todavia, “ganhar a guerra” não

⁴⁵ O termo instituído refere-se ao conceito de instituição, tal como explicitamos em nota anterior. A Análise Institucional preconizada por Lourau propõe um antagonismo entre as forças do instituinte contra as do instituído (LOURAU, 2004a). O instituinte estaria ligado aos movimentos que escapam e que produzem outras formas às da instituição, já o instituído seria tudo aquilo que reforça a cristalização que a caracteriza.

significou o fim das batalhas e nem uma situação confortável para os governos que se rotulavam capitalistas. Fora dos holofotes, as lutas não estavam apaziguadas. Como nos aponta Martins (1999):

O socialismo soviético ruiu com o muro de Berlim, e seu principal antagonista, o bloco de países de economia capitalista ocidental, também se viu frente a uma crise que não expressa apenas uma conjuntura econômica procurando se rearticular, mas que, sobretudo, tomou um rumo imponderável: a política, a cultura, os valores, os movimentos sociais e a emergência de diferentes movimentos étnicos-religiosos configuram um caldo cultural que exige respostas emergências [sic]. (p. 87).

Segundo a mesma autora, tais respostas vêm, principalmente, da articulação de mecanismos transnacionais⁴⁶ como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), organismos que representam hoje os mais emblemáticos territórios de defesa da lógica capitalista. As promessas de “ajuda” para a “re-estruturação dos países” são acompanhadas por uma série de exigências que contribuem para a disseminação de valores afins com essa lógica. Não podemos pensar, entretanto, que para a maioria dos governos é sofrível executar tais exigências. O capitalismo, como nos aponta Deleuze e Guattari, é produção desejan⁴⁷: na verdade, podemos pensar que o BIRD e o FMI não apenas emprestam dinheiro, mas vendem, injetam, produzem valores que passam a ser almejados e perseguidos.

Tais valores constituem o pano de fundo, de meio e de frente para uma proliferação de reformas em vários países. No Brasil, somados ao apelo da necessidade de fortalecimento de nossa recentemente “recuperada democracia”, culminam num conjunto que Frigotto (2001) designa por “projeto societário neoconservador”, o qual, como não poderia deixar de ser, implica, inclusive, a realização de reformas educacionais. Estas são concebidas, entre outras coisas, de forma a contribuir para uma produção de subjetividade propícia à criação e reificação das condições de funcionamento capitalista.

⁴⁶ Com relação a esses mecanismos transnacionais de dominação e captura, confira Hardt e Negri (2006).

⁴⁷ Neves (2009) explica que nas obras de Deleuze e Guattari o desejo é tomado como força motriz, não sendo propriedade de um sujeito, de um objeto e nem proveniente da falta. O desejo é colocado como produção não intencional, que ganha liga nos agenciamentos e cuja única “meta” é passar.

Sendo assim, tais reformas, em sua concepção, estimulam a fabricação de modos de subjetivação individualistas e competitivos, pautados em ideais como o de “auto-superação”, tendo em vista a capacidade de produzir cada vez mais, com a maior qualidade possível, em situação de destaque em relação aos pares – ou, nos termos corriqueiros, “concorrentes” –, o que oportunizará consumir cada vez mais, não apenas produtos, mas modos de vida. Com relação a isso, Linhares (2001, p. 153) nos instiga:

Afinal, quem desconhece que com os processos de reorganização do sistema produtivo, em que a prioridade recai no uso intensivo de capital, tornou-se indispensável levar a população a se identificar com esses interesses acumulativos e concentradores?

As produções pedagógicas estão nesse jogo como qualquer outro aspecto da vida: não que tudo que se produza seja consonante a uma lógica dominante, mas grande parte tende a responder questões urgentes feitas dentro dos contornos capitalistas: como produzir mais? Como ser mais eficiente? Como se destacar? Com que armas competir?

Sendo assim, não é de se estranhar que proliferam hoje estudos sobre infrequência e indisciplina – tidas como “vilãs” dos processos de aprendizagem –, de métodos e recursos para acelerar/estimular a aprendizagem, bem como das patologias que colocam empecilhos a tal processo.

Se, como já nos indicava Althusser (1970), grande parte das produções em educação se volta para pensar uma formação que dê conta não só de pessoas capazes de operar e de movimentar o sistema, mas também de pessoas que não lhe coloquem obstáculos, as novas configurações do capitalismo produzem novas tendências na educação. Seguindo o caminho apontado por Saviani (2008), em tempos em que se admite não haver emprego para toda a população economicamente ativa, forma-se não mais para a conquista do emprego, mas para a empregabilidade, ou seja, para uma potencialidade de emprego e para uma busca individual incessante que garanta a melhoria dessa empregabilidade. Tal funcionamento pode ser pensado como alienante, já que produz a ideia do indivíduo como responsável exclusivo de seu sucesso ou fracasso: se não se consegue

emprego é porque é preciso ter um currículo melhor, é preciso estar mais capacitado. O profissional com alta empregabilidade é o que sabe “aprender a aprender”, ou seja, não o que acumula conteúdos, mas o que está a cada dia buscando se atualizar; é o profissional dotado de competências que lhe permitirão dar soluções aos problemas do dia-a-dia de trabalho. Isso implica o desenvolvimento de uma distorcida autonomia, já que os imperativos são para um movimento de produção do mesmo, ou seja, de respostas diferentes dentro de uma mesma lógica: produzir mais, aumentar a eficácia, ampliar os lucros... Busca-se criar condições para respostas imediatas e pouco se fala em problematizar a ordem das coisas, o modo de vida que exclui a tantos e que impõe um ritmo que vem produzindo adoecimentos (DEJOURS, 1992).

O trabalho de Silva (2001), encontrado também a partir de nossa pesquisa na BDTD, nos ajuda a pensar nas funcionalidades que se agregam ao constructo *comunidade* nessa configuração. Segundo esse autor:

O discurso comunitário assumiu uma dimensão tal, que se encontra presente em diversas esferas da nossa vida, embasando muitas atividades e ações desenvolvidas na sociedade e criando, muitas vezes, uma grande expectativa de resolução dos problemas sociais inerentes ao modelo de acumulação capitalista. (p. 19).

Todavia, aponta a autora, o terceiro setor, que tem recebido na atualidade grande parte das expectativas referentes a esse funcionamento comunitário acaba, muitas vezes, “fazendo parte do processo de redução/modificação da intervenção estatal na sociedade e da ampliação do mercado na regulação das relações sociais” (p. 20).

Entendemos que ocorre com a ideia de comunidade algo parecido ao que Guattari e Negri (1987) apontam com relação ao comunismo. Segundo eles: “Os modos de agir capitalísticos apropriaram-se do discurso do comunismo para o despojar da sua capacidade de análise e da sua força libertadora” (p. 6).

Isso é estrategicamente muito importante para o funcionamento capitalista, dado que, como já mencionamos, ele não mantém sua hegemonia sem obstáculos: se as coalizões de esquerda parecem ter sucumbido à *causa* capitalista, pululam, mundo afora, movimentos que buscam a criação e afirmação de novas formas de vida, de

formas mais autônomas, mais solidárias, formas que escapam à fôrma do capital⁴⁸. Pulula também uma série de conflitos sociais, étnicos e religiosos, além de uma parcela considerável da população que vive em estado de pobreza. Continuando a provocação de Linhares: “Quem não percebe que verdadeiros barris de pólvora – constituídos pela ‘população sobranete’, habitando as ruas sem esperança e sem dignidade ou organizando rebeliões nos presídios – estão cada dia mais próximos de explodir?” (2001, p. 153). Face a isso, as políticas oficiais dos Estados capitalistas buscam constituir, por meio de propostas de intervenção que propagam o “desenvolvimento social” e a atenção às “demandas da comunidade” uma coesão social que garanta as bases de sua estabilidade política.

Comunidade, sob essa lógica, passa a insinuar um conglomerado de indivíduos, com desejos a serem decodificados e interpretados e que devem ser até certo ponto atendidos para que, sub-satisfeito, esse conjunto não rompa com o funcionamento padrão.

Aguiar (2003) mostra como o constructo *comunidade* tem sido utilizado com finalidade similar no mercado de bens sociais de um modo geral, o qual:

[...] se utiliza desse código para eleger interlocutores, repassar verbas e financiamentos – governamentais e não-governamentais. Uma "comunidade organizada" tem sido um requisito constante para iniciar qualquer negociação tanto com o poder público, quanto com as entidades de fomento nacionais e internacionais. Mas um elemento chave que se espreita nessa imagem, é a existência de lideranças fortes e representativas que possam servir de mediadores e/ou apaziguadores de possíveis conflitos futuros. (p. 104).

Assim, começamos a observar um significativo aumento de práticas como as “consultas à comunidade”, “parcerias com a comunidade”, mas vemos sérios embaraços quando, por exemplo, irrompe um movimento de pais e/ou alunos numa escola.

A partir do trabalho de Valla (2002), podemos dizer que uma política de governo e de comunidade hegemônica se utiliza da participação popular para legitimar atos da gestão oficial ou para solucionar problemas que a mesma simplesmente não dá

⁴⁸ Sobre esses movimentos, confira Hardt e Negri (2005).

conta de administrar. Acompanhando as análises do autor, não é de se estranhar que os espaços oficializados de participação nos governos, como o caso da maioria dos conselhos de saúde (e também os de escola), estejam esvaziados e, desse modo, sejam pouco ou nada representativos. Na visão do autor, tal conformação política funciona mais como controle social (controle dos aparatos governamentais, midiáticos, da propriedade privada sobre as decisões que incidem na população) do que como controle público (ações de controle da sociedade civil organizada e de caráter popular visando à melhoria da qualidade de vida da maioria da população).

Percebemos que a gestão democrática, instrumento bastante defendido em trabalhos na educação **pode** servir aos mesmos fins:

[...] a participação, nessa perspectiva, nem sempre é real, mas se dá no plano de um discurso que apóia as reivindicações do setor educacional confessional. Nesse caso, a participação da sociedade civil na gestão democrática da escola possui formas quase fictícias, como os conselhos de gestão, que servem muito mais para legitimar os discursos e reivindicações desse setor do que para interferir nos destinos da escola [...]. (SILVA, 2001, p. 22).

O dia-a-dia na escola que estamos investigando tem evidenciado a força desse tipo de ação política nos discursos e práticas que permeiam o estabelecimento. E isso, acreditamos, tem ganhado uma intensidade extra nesse momento.

3.1.1 Políticas de comunidade operadas no processo de “Ifetização”

Contextualizamos a questão da comunidade, da “participação comunitária” em tempos de hegemonia capitalista tendo em vista a discussão desse modo de funcionamento no processo que culminou na criação do IFES, na época apelidado de “Ifetização”, o qual marcou intensamente o ano de 2008 na então EAFST. Vimos se esboçar, nesse processo, o uso da então chamada “comunidade escolar” para a reificação de uma política de governo consonante com tendências hegemônicas nos terrenos da educação profissional.

O projeto de aglutinar as quatro autarquias ligadas à SETEC no Espírito Santo tornaria o IFES, segundo a fala do então Diretor do CEFETES o maior Instituto Federal do Brasil.

Para a reunião estavam convocados todos os funcionários do Campus e representantes dos alunos. O então diretor do CEFETES nos falava das inúmeras vantagens de nos tornarmos Instituto Federal e nos aconselhava a “aproveitar a onda” de investimentos. A adesão ao projeto era “opcional”, mas tudo levava a crer que teríamos sérios problemas para expandir nossas atividades enquanto Escola caso isso não acontecesse. Lembro-me da euforia causada com a possibilidade de criação de cursos superiores e mesmo de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

À época, foi organizada uma votação – para garantir que prevalecesse a vontade da “comunidade escolar” – na qual os funcionários diriam “sim” ou “não” à adesão ao projeto, cuja condução estava visivelmente vinculada ao CEFETES. Os alunos, a princípio, não foram consultados e esboçaram um movimento de protesto, o que, inclusive por sugestão minha, foi apaziguado mediante a ampliação da votação também para o corpo discente. Coloco essa experiência aqui justamente na tentativa de mostrar que não atribuímos o desenrolar do processo às figuras oficialmente tidas como as de gestores⁴⁹, mas ao complexo conjunto de forças e às formas que ganharam corpo por meio de nossas práticas naquele espaço-tempo.

Retomando a questão da “lftetização”, não é de estranhar que a “consulta à comunidade” tenha culminado com a aprovação do projeto de criação do IFES e, desse modo, reiterado as orientações governamentais que nos chegava via SETEC. Mas alguns dos funcionários com os quais conversamos evidenciam inquietações com relação a esse modo de proceder: tornar-nos IFES seria mesmo nossa única

⁴⁹ Concebemos gestão, de acordo com Barros (2004), como modos de produção de realidade, como formas de lidar e decidir a partir de um conjunto de fatos. A autora, a partir dos trabalhos de Schwartz nos fala que “gestão é uma questão própria dos humanos e está presente onde há variabilidade, imprevisibilidade, enfim, onde for necessário colocar alguma coisa em funcionamento sem recorrer a formas estereotipadas/padronizadas” (p. 107). Desse modo, podemos pensar que toda a atividade de trabalho implica em processos de gestão e, desse modo, que esses processos não são exclusivos das atividades realizadas pelas pessoas que ocupam cargos da administração.

saída? Que efeitos sentiríamos a partir dessa mudança? Poderíamos ter problematizado melhor a questão à época?

Joaquim: [...] Quando nós fomos transformar em Instituto, não sei se você lembra disso, se já tava por aqui...

Pesquisadora: Estava.

Joaquim: Mas foi feita uma consulta pra gente marcar um “X” no sim ou não. Eu achei aquilo lá inapropriado. [...] Os *campi* agrícolas sempre foram chamados de primo pobre e os industriais de primo rico. Nós nunca tivemos a menor relação, nem de alguém dar uma palestra lá ou de alguém dar uma palestra aqui nesses vinte e tantos anos que eu conheço a instituição. Nós temos um sistema que recebe alunos de baixíssimo nível que você conhece, das classes mais baixas do ponto de vista econômico da sociedade brasileira. Essas pessoas vêm pra cá pra morar aqui, pra ver se arrumam um jeito de viver aqui. Esse não é o público que vai pro... Que ia pro antigo CEFETES. E aí a minha preocupação naquela época, junto com outros colegas, era a seguinte: quem vai gerir essa diversidade? Se é só um, ele não vai enxergar a diversidade. E eu tenho plena convicção que isso já está acontecendo de forma escancarada. Nós estamos recebendo um pacote pronto, urbano, pra trabalhar no meio rural, um pacote industrial pra trabalhar no ramo agrícola, um pacote aonde em principio foi direcionado para atender a sociedade média alta, pra trabalhar com a classe mais baixa que nós temos no país. Aí você vê. Quer dizer então, isso já começa a trazer transtornos, mas o que mais me incomoda é a falta de discutir isso. Porque se a gente tivesse entrado nisso, mas todo mundo convicto que era a melhor opção... Que nós tínhamos que virar Instituto, isso é obvio, não tinha como evitar, mas porque nós não nos reunimos com os que são parecidos com nós? Porque que a gente não tivesse... Já que tinha tanta perspectiva – que são dezessete *campi* hoje, seis ou sete que a natureza é no setor primário – por que não reunir esses que já existiam, com a perspectiva de criar outros? Porque nós íamos trabalhar uma coisa muito mais próxima dessa realidade, mas não coube nem espaço pra essa discussão. [...] E mais me incomoda é o seguinte: nós éramos três *campi*, três autarquias, uma autarquia industrial e nós não garantimos nenhum espaço de poder nessa fusão. Não tem nenhum Pró-Reitor que representa nossos interesses, não tem nenhum diretor do segundo escalão que... E aí? Nós vamos parar aonde? Do jeito que nós estamos ficando. Então isso me incomoda muito, mas o que me incomoda não é aonde nós vamos chegar hoje não, é como a gente chegou sem discutir nada, sem saber. [...].

Vimos, desse modo, operar uma política de comunidade que se utiliza do sentido coletivo comumente atribuído ao nome, mas que de fato, não o potencializa como esfera de construção pública, tal como nos descreveu Valla (2002). À fala de Joaquim, se somam as de Sebastião e Luzia, os quais remetem ao espaço pouco propício às discussões durante o processo de “Ifetização” e à temeridade de que a decisão tomada implique numa alteração radical quanto ao que eles designam por “história” da Escola: seu modo de funcionamento, sua autonomia financeira, a ligação com a produção rural.

Luzia: Então eu acho assim: a gente perdeu o bonde da história, não houve discussão, veio aquela folhinha... Eu me recusei a assinar aquela folhinha, eu achei que decidir por uma história de quase setenta anos em uma folhinha de “sim” ou “não”, eu achei que era uma afronta aquilo.

Sebastião: [...] a Escola ela já teve assim numa situação econômica melhor, hoje vinculada ao... É IFES, né? Sinceramente, eu... Na hora em que fizeram a eleição pra votar pelo IFES ou não eu fiquei no meio do caminho, eu me abstive de votar porque eu queria mais informações, não fui nem contra, nem a favor, eu queria mais informação. Eu só acho que nós corremos um grande risco de perder a identidade com essa história do IFES aí. Porque eles são industrial, e nós somos agrícolas [...]. Eu temo, eu temo por perder a história.

O temor que aparece nas narrativas Joaquim, Luzia e Sebastião parece vir se materializando e diversas falas apontam no sentido de uma colonização promovida pelo antigo CEFETES junto à EAFST, expressa, por exemplo no próprio material de divulgação interno do IFES. Quanto a isso, fala Luzia: “Porque veio aquele monte de agendinha com a história do CEFET de Vitória! Veio aquele *botton* de cem anos de Vitória. Falei: ‘isso não é nosso não, eu me recuso, eu não quero isso aqui, eu queria o nosso’”. A agenda a que se remete a professora – a primeira produzida para os servidores do então IFES – continha, por exemplo, a seguinte imagem, que apresenta a “evolução histórica” das logomarcas do atual Instituto. Destacamos que dentre as logos, só apareciam as do antigo CEFETES.



Figura 5: Imagem contida na contracapa da Agenda 2009 do IFES

É preciso destacar que não estamos tomando por vilão o CEFETES e as pessoas que ocupavam seus cargos administrativos, sendo que o mesmo vale para o IFES. O que se processa é, retomando o subitem 2.1 da presente dissertação, a afirmação de um novo modelo educacional no âmbito da formação profissional, para o qual as estruturas das antigas Escolas Agrotécnicas já não se fazem mais eficazes.

Luzia: Eu acho assim, nós perdemos muito, perdemos história, perdemos a nossa referência, perdemos a nossa... A Escola era uma autarquia, perdemos tudo por falta de percepção, de articulação, entendeu? De sensibilidade do nosso modelo de educação que é diferente do da rede CEFET, esse modelo que pra nós é rural e que pra eles é urbano, é comércio e indústria e a gente aqui é agropecuária. Eu acho que pra mim foi a pior perda. Talvez se nós tivéssemos os conselhos discutindo a questão, a coisa teria sido diferente, muito diferente, Suzana. Mesmo que a gente decidisse coletivamente errado, entendeu?

Podemos dizer que o processo de “Ifetização” ainda se encontra em curso, que a “unificação” prevista pelo projeto que culminou com a criação do IFES não se operou por completo – e, acreditamos – não se operará, face à diversidade que compõem esse estabelecimento e às muitas histórias que o atravessam.

Jonas: Não deu tempo de assimilar muito bem ainda não, sabe? Está muito assim... Muito novo na cabeça da gente. É... Por exemplo: quem que determina certo pedido? Quem que fala assim... Bate o martelo, por exemplo? [...] você não sabe bem assim dos trâmites legais que às vezes tem que fazer. Você faz um pedido, faz um processo, alguma coisa, aí é negado aqui... Mas será que o reitor pode, né?... Então a gente não sabe muito bem. Ou seja, eu estou assim meio... Me atentando quando quanto a isso ainda...

Algumas das pessoas com as quais conversamos indicam efeitos que consideram positivos quanto à “Ifetização”, principalmente no que tange à efetiva criação dos cursos superiores e à ampliação das possibilidades de trabalhos de pesquisa e extensão com agências financiadoras nacionais:

Jonas: Tem assim, a gente vê, vê as vantagens, por exemplo. Curso Superior, né? Mesmo com todas as dificuldades que a gente está enfrentando e pode enfrentar ainda, mas abriu a possibilidade de abrir um curso superior rápido. [...] outra coisa que a gente vê, em termos de mudança: é... Você fazer projetos via Instituto e a possibilidade de aprovar projetos. O projeto de iniciação científica: ficou mais fácil [...]. Primeiro a gente tinha que ir na porta do CNPq no peito e na raça pra ver se conseguia algum recurso. Então ficou mais fácil esses projetos aí. [...] criou outra realidade na Escola, a realidade dos projetos, uma realidade que não existia: estar fazendo esses projetos pra CAPES, CNPq... Pra... Ministério do Desenvolvimento Agrário. Mas no geral eu acho que abriu uma série de

oportunidades que a gente tá vendo como positivas. Eu acredito que vai ter muitas vantagens, com certeza, mais pra frente.

Joaquim: Então o que acontece é o seguinte, nós já tentamos, mas não se tinha acesso a esses órgãos [referindo-se à CAPES e ao CNPq]. Com a história de nós nos transformarmos em Instituto, isso agora passou a ser não só como uma possibilidade, mas também como uma obrigação. Nós temos que buscar, garantir o tripé da pesquisa e extensão.

Rita, uma das alunas dos cursos superiores do IFES-ST, apesar de atentar para o que ela considera como um pouco preparo do estabelecimento quanto a essa modalidade de ensino, se refere ao Instituto como uma ampliação nas possibilidades de ingresso na graduação:

Rita: Eu prestei vestibular há uns seis, sete anos atrás e não consegui entrar na faculdade, numa universidade. Eu nunca consegui pagar uma universidade também, eu não tinha condições pra isso. Então por esse aspecto é interessante, não sei se foram várias coisas que confluíram pra poder criar essa situação nova de ter o IFES e de ter todos esses cursos novos.

Para encerrar esse recorte quanto aos ecos do processo de “ifetização” no Campus Santa Teresa, gostaríamos ainda de apontar um outro efeito de comunidade produzido pelas práticas que se inserem nesse contexto. Segundo a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008):

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

[...]

IV - orientar sua oferta formativa **em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...]. (Grifo nosso).

Seguindo tal orientação, o IFES assume como sendo suas finalidades:

O Instituto Federal tem as seguintes finalidades e características [...]:

I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;

II. desenvolver a educação profissional, científica e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às **demandas sociais e peculiaridades regionais**;

[...]

IV. **orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**,

identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...]. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p.22-23. Grifo nosso).

Ora, se como apresentado anteriormente encontramos em pleno processo de expansão da Rede Federal de EPTC, isso implica no fato de que as escolas federais de educação profissional estarão mais pulverizadas no território nacional. A prerrogativa é a de que os alunos possam estudar cada vez mais perto de seu município de origem e, como já explicitado nos documentos acima citados, que os cursos oferecidos sejam atraentes a essa clientela.

Voltando-nos a nossa Escola: se em algum momento foi interessante que ela servisse como pólo de referência, atraindo alunos de vários estados do país – como, por exemplo, nos apresenta Francisco Lima de Freitas, no capítulo “Os Acreanos”, do livro de Fernandes Filho (2008) –, é preciso agora se reinventar. O processo de “lfetização” coloca um impasse que nós atualizamos da seguinte forma: havendo mais escolas federais, os alunos não precisarão se deslocar tanto para cursar o tipo de ensino oferecido pelo Campus Santa Teresa e, se a Escola não passar a ser mais atraente para seu entorno, perderá terreno. Lembremo-nos que, como afirmado na introdução do presente trabalho, o processo seletivo deste estabelecimento é pouco concorrido. Assim, nesse momento, pensar numa determinada forma-comunidade-geográfica⁵⁰ passa a ser estratégico.

A essa configuração, agregam-se falas produzidas no espaço-tempo da Escola que remetem à necessidade de trazer a “população do entorno” para dentro do IFES-ST e de, paulatinamente, ir reduzindo os alunos oriundos de regiões mais distantes que, afastados por muito tempo da família, seriam os principais responsáveis pelos problemas de “indisciplina” que contribuiriam para a criação de uma “imagem ruim” do estabelecimento. Segue uma fala desse tipo:

Luzia: Se a gente conseguisse manter o nosso técnico, o nosso Ensino Superior com os alunos do entorno, posso te assegurar, Suzana, que eu acho que cinquenta por cento do problema ligado à vida escolar, ao processo de ensino-aprendizagem, diminuiria pra gente. Se a gente avaliar

⁵⁰ Falaremos mais dessa configuração no próximo subitem: “A questão geográfica da comunidade: entre demarcar e grafar a terra”.

assim, nós temos muito problema com internato, muito diferente do semi-internato [...].

Uma série de medidas, que se iniciaram antes mesmo que se pensasse nos Institutos Federais já apontavam para a preocupação com a mudança na composição da clientela quanto à sua região de origem. A Escola, que, segundo as falas “não fechava nunca”, ou seja, continuava com os serviços de refeitório e alojamento, mesmo em períodos de férias, atendendo aos alunos de estados como Pará, Goiás e Acre – os quais, por sua vez, retribuía com o trabalho na fazenda-escola – passa a “fechar” em feriados de, no mínimo, quatro dias, bem como nas férias. Além disso, passa também a incentivar, de várias formas, a “ida para a casa” dos alunos nos finais de semana. Paulina, funcionária do Setor de Alimentação e Nutrição nos fala como sente essa mudança em seu ambiente de trabalho.

Paulina: É... Só que então não era igual hoje, que tem assim o bife. Era contado o dia do bife, era sábado e domingo o dia da comida boa. Era arroz à grega... [...] É, porque agora eles querem que os alunos vão embora. naquela época [os professores] ficavam e vigiavam para o aluno não ir embora. Cercava os alunos, pra ficar pra trabalhar. [...] E eles doidos pra ir embora, porque, quem queria trabalhar? [...] A cozinha nunca fechou não. Só fechou a cozinha de quando eu estou lá dentro trabalhando depois, agora, de um ano pra cá que começou fechar, mandar embora.

Se, por um lado, a vida dos forasteiros ficou um pouco mais difícil nessa Escola, o próprio nome IFES, cujo sentido é costumeiramente atrelado ao modelo educacional preconizado pelo antigo CEFETES, bem como à imagem de uma organização de nível superior acaba por atrair um maior número de alunos do entorno, como indica Luzia: “A Escola virando IFES, a ideia de ter um curso superior, público, gratuito... Poxa, não tem preconceito que resiste a um negócio desse. Acabou sendo aí, e eu acho que isso é interessante [...]”. Na fala de Joaquim também podemos perceber como a imagem de Instituto acaba por ser positivada:

Joaquim: [...] eu acho que virar Instituto pra o aluno, em regra é... Eu diria o seguinte: que é algo [...] que estimula [...] pro aluno que tá aí hoje, ele tem que entrar de cabeça esperando que vá acontecer algo melhor, entendeu? Quer dizer, é uma aventura, mas é uma aventura que eu acho que vale à pena.

O quadro descrito tem efetivamente alterado as configurações do corpo discente da Escola, como pode ser percebido por meio de análise das tabelas abaixo, criadas a

partir de informações fornecidas pelo SRE do IFES-ST quanto ao número de alunos matriculados por municípios de origem nos cursos Técnico em Agropecuária Concomitante e Integrado ao Ensino Médio no ano de 2010. No item 2 deste trabalho, ressaltamos que o curso Técnico em Agropecuária é ainda o “carro-chefe” da Escola, somando, em suas diferentes modalidades, 71% do total de alunos. A modalidade “Concomitante” foi extinta em 2010, sendo que os alunos nela matriculados ingressaram na ainda EAFST, em 2008. Já a modalidade “Integrado” contava, em 2010, com os alunos ingressantes a partir de 2009, no então IFES. Tomando por referência os municípios de São Roque do Canaã – cidade cujo centro urbano é o imediatamente mais próximo à Escola – e Santa Teresa, percebemos que o número de matrículas de alunos deles oriundos subiu de 17,8% (11,3% de São Roque do Canaã e 6,5% de Santa Teresa) no curso Concomitante para 36,8% (22,6% de Santa Teresa e 14,2% de São Roque do Canaã) no curso Integrado.

Tabela 4: Alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio

Município de Origem	Número de alunos matriculados	Relação: alunos do município / alunos matriculados no curso (%)
Itaguaçu-ES	8	12,9
São Roque do Canaã-ES	7	11,3
Itagimirim-BA	5	8,1
Santa Teresa-ES	4	6,5
Nova Viçosa-BA	3	4,8
São Mateus-ES	3	4,8
Alfredo Chaves-ES	2	3,2
Aracruz-ES	2	3,2
Eunápolis-BA	2	3,2
Ibiraçu-ES	2	3,2
Itanhém-BA	2	3,2
Itapebi-BA	2	3,2
Medeiros Neto-BA	2	3,2
Mucuri-BA	2	3,2
Mutum-MG	2	3,2
Pedro Canário-ES	2	3,2
Outros	12	19,4

Tabela 3: Alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Município de Origem	Número de alunos matriculados	Relação: alunos do município / alunos matriculados no curso (%)
Santa Teresa-ES	62	22,6
São Roque do Canaã-ES	39	14,2
Itaguaçu-ES	22	8,0
Mutum-MG	18	6,6
Itapebi-BA	11	4,0
Itagimirim-BA	11	4,0
Mucuri-BA	10	3,6
São Mateus-ES	9	3,3
Nova Viçosa-BA	7	2,6
Ecoporanga-ES	7	2,6
Itarana-ES	6	2,2
Alfredo Chaves-ES	6	2,2
Vitória-ES	5	1,8
Cariacica-ES	5	1,8
Afonso Cláudio-ES	5	1,8
Serra-ES	4	1,5
Santa Maria de Jetibá-ES	4	1,5
Ibiraçu-ES	4	1,5
Alcobaça-BA	4	1,5
Pedro Canário-ES	3	1,1
Fundão-ES	3	1,1
Eunápolis-BA	3	1,1
Aracruz-ES	3	1,1
Outros	23	8,4

Desse modo, podemos destacar no processo de “Ifetização” a operacionalização de dois tipos de política de comunidade que se complementam. Uma refere-se à “comunidade escolar” que deve ser “consultada” e que respalda ações advindas de forças dominantes. A outra política, que funciona sob uma lógica de segmentação parecida, é a que visa à construção de uma “comunidade escolar” cada vez mais homogênea e “pura”, uma comunidade definida por seu aspecto regional.⁵¹

3.2 A QUESTÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE: ENTRE DEMARCAR E GRAFAR A TERRA

*“Não sou de nenhum lugar,
sou de lugar nenhum.”
(Marcelo Fromer)*

⁵¹ Abordaremos com mais detalhes a questão das segmentações principalmente no subitem 3.3: “A comunidade pensada sob a lógica do indivíduo”.

Conforme acabamos de apresentar, o processo de “lftetização”, bem como a própria expansão da Rede Federal de EPTC vem disparando a produção de uma política de comunidade que alude às relações da Escola para com o seu entorno. Nesse ponto, nos deparamos com um dos sentidos construídos com o termo comunidade, o qual é perpassado pela questão geográfica.

Fazemos, já no início dessa análise, uma breve pausa para explicitar que também a geografia não é terreno de consenso. Quando falamos em questão geográfica, remetemos a uma forma instituída de geografia, como o “estudo da terra” e que nos induz a um olhar espacializado que recorta e põem limites a essa terra. Mas também nos referimos à geografia, como nos indica Dias (2009), como a “escrita da terra, as marcas, os traços que os homens e mulheres criam na terra como uma escrita”.

Podemos aceitar esse importante deslocamento de sentido etimológico e propor também que se recorra ao sentido original do termo geo, ou seja, a palavra grega para terra. Geo, que significa Terra, é, em verdade, uma forma latina (masculino) da palavra grega Gaia. Na Grécia gaia era uma deusa relacionada à terra, mas também significava alegria. Este sentido de alegria é resgatado por Nietzsche em seu livro a Gaia Ciência. O que esse significado traria de novo para a palavra geografia? Gaia-graphia, a nossa geografia, seria a escrita alegre da terra, ou um saber, uma ciência alegre da terra. Quando os homens escrevem a terra, geografam-na, tornam o espaço significativo. Só é espaço geográfico o espaço que tem significado para os homens, ou seja, é significativamente apropriado. (DIAS, 2009).

Iniciamos com o sentido naturalizado: o de comunidade como localização e pertencimento de um grupo de pessoas a um espaço delimitado. Esse sentido pode ser percebido inclusive em uma das definições de comunidade propostas em dicionário: “5. Qualquer grupo social cujos membros habitam uma região determinada, têm um mesmo governo e estão irmanados por uma mesma herança cultural e histórica” (FERREIRA, 1998, p. 165). Como salienta Aguiar (2003, p. 104):

No trabalho social e entre os grupos populares, a *comunidade* aparece ligada à idéia de localização, de uma delimitação espacial, e à consideração de uma grupalidade marcada pelos *interesses comuns* e por vínculos mais ou menos estáveis.

Também nas produções encontradas nos terrenos da educação, podemos perceber a prevalência desse sentido para a definição de comunidade, como é o caso das pesquisas de Scaldaferrri (2009) e Silva (2004), que optam pela questão geográfica

como localização espacial para a determinação de seu campo de análises. De um modo geral, a expressão vem sendo costumeiramente referida nesse termo à população que reside no local onde se situa uma determinada escola.

No caso da escola que estamos estudando, nos parece que tal a noção de comunidade atravessa seu cotidiano, produzindo como efeito a compreensão de que escola e comunidade estão afastadas, o que pode ser expresso na fala de Manoel:

Manoel: Parece que a Escola não é de Santa Teresa, a Escola não é daqui da comunidade. Mas também vamos falar: eu não percebo também a Escola indo pra comunidade. Então a gente tá muito fechado [...]. Ela não dá retorno pra comunidade.

O que percebemos é que há uma questão pungente da Escola para com a população que reside em seu entorno. Ao mesmo tempo em que ela está intrinsecamente conectada à vida econômica e social do lugar, práticas que se efetuem em seu espaço não compõem com os modos de vida da população local, marcadamente composta por microproprietários rurais. Isso pode estar atrelado ao modo como a questão da produção agropecuária é tomada nesse espaço e, assim, retomamos o item 2.1 dessa dissertação, no qual discutimos os sentidos da terra nessa escola. O modelo agrário empresarial/industrial não é compatível e nem se propõe às conexões com esses pequenos produtores.

Sebastião: Agora, eu sinto sinceramente: a gente está muito descolado do produtor. Nós estamos aqui e não estamos nem aí pra o que está acontecendo em volta, o que os caras estão precisando. Agora, o trabalho do [cita o nome de um professor] é um trabalho interessante que ele está fazendo aí [...]. Acho que é por aí, é isso daí. É mostrar a cara da Escola e o produtor olhar e falar assim: lá tem uns profissionais bons. [...] Mas nós precisamos do quê? De dar uma formação melhor, uma formação humana, uma formação assim de responsabilidade dos alunos.

A tudo que foi dito se enreda também a expectativa gerada com relação à criação da Escola na região e sobre o empenho de muitos de seus moradores para tal empreitada, como nos conta Jonas:

Jonas: Eu creio que o pessoal que pegou, que arregaçou as mangas lá na década de 40 aqui, eles arregaçaram pra arrebentar mesmo, entendeu? Não, vamos pegar e fazer disso aqui uma escola mesmo boa, entendeu? Trabalharam muito. Muitas vezes sem receber salário... Os diretores iniciais ali...

Pesquisadora: Teve isso também? Do pessoal trabalhar aqui...

Jonas: Trabalhavam um ano sem, sem ter salário, né? O diretor fazia o quê? É... Matava algum porco, alguma coisa, eles tentavam manter as famílias. Mas tinha esse negócio aí de não receber salário. Não era inicialmente federal a Escola.

Nesse ponto, é preciso fazer referência novamente aos processos de gestão que se efetuam no âmbito da Escola. Uma escola que até certo tempo se propunha como referência na formação de técnicos provenientes de regiões muito diferentes, se tornou também uma estrangeira na região, talvez com um funcionamento mais atrelado a produções hegemônicas no âmbito da formação agropecuária do que às questões locais. Segundo Luzia: “o nosso maior preconceito é Barracão, quem propaga ideias negativas da escola é quem sobrevive dela, é aqui na nossa comunidade e eu acho que é uma coisa assim, de recalque, porque a escola não... Não interage, não valoriza”. Ainda sobre isso, destacamos a observação de Joaquim:

Joaquim: [...] eu entendo que a Escola, eu não sei por culpa de quem, seria injustiça dizer que... Transferir essa culpa pra alguém, mas a gente não construiu essa história de tal forma que a Escola deve obrigatoriamente estar inserida nos, nos fóruns de discussão sobre melhoria social, sobre melhoria econômica. E a gente fica alijado disso. Passam envolta da gente. Do mesmo jeito que essas pessoas passam aí na guarita e têm dificuldade de transpor aqui, nós também ficamos totalmente distantes de qualquer discussão que existe.

Mas, como dito anteriormente, novas configurações produzem uma nova necessidade e a questão que se coloca agora é como tecer esse tipo de conexão com esse “entorno”. Sobre essa preocupação, nos fala ainda Joaquim:

Joaquim: Eu avalio o seguinte, que a instituição, ela dá uma contribuição em potencial, mas eu acho que a gente ainda está muito distante do nosso entorno. Tem muita gente que pára na guarita e acha que isso aqui é um mundo que não é acessível pra eles e eu acho, por exemplo, que a Escola precisava ir aos produtores, ir à comunidade e não esperar que a comunidade viesse. Isso é uma atividade de mão dupla, eu penso que a gente tem que ir mais.

Manoel alude a práticas que são produzidas no âmbito da Escola para “aproximá-la da comunidade”:

Manoel: Agora, por exemplo: [cita um projeto de extensão] isso mostra que a gente está aqui [...]. Mas eu falo que a Escola tem que mostrar pra comunidade que ela é importante pra essa comunidade, que aí a

comunidade vai começar a olhar a Escola com outros olhos. Então essa ideia do projeto de extensão é legal, tem que acontecer, tem que continuar, tem que mostrar: “olha, nós estamos aqui, a gente também sabe fazer alguma coisa, a gente também pode ajudar vocês”, muito mais do que apenas trazer os filhos, alguns dos filhos deles pra cá, formar e devolver.

Pensamos, todavia, que esse “afinamento” com o entorno implica não em a “escola ir à comunidade”, mas na construção de práticas que desestabilizem esses pólos cristalizados, que consigam se articular *entre*. Jonas nos parece propor algo por essa outra via:

Jonas: E eu acredito que a gente tenha uma dificuldade aí de clientela, né? Tem clientela ótima, que está ali, o cara tá ligado, sabe? [...] ele está sentindo o que você está querendo atingir. E tem outro pessoal que num... Não é que ele é desinteressado [...]. Ele é interessado em outras coisas, ele tem inteligência pra... Ele está em outras coisas. [...] Que aluno que nós queremos, né? A instituição nossa tem cursos pra poder atender esses alunos? Será que nosso currículo, ele é atrativo? Essa grade horária, esse número de horas... É atrativo para os alunos? [...] Será que a sociedade não mudou a ponto da gente mudar o nosso jeito de ensinar? A gente traz informações de um jeito de ensinar e de passar informação de alguns anos atrás. Será que esses meninos que nasceram aí na década de 90 e tal, será que eles são... Eles querem isso aí? Esse tipo de?... Ou será que tem que ser uma coisa mais rápida, mais, mais corrida? Não sei. [...] Será que o nosso jeito de ensinar está certo? Aí fica aquela dúvida, né? Aí a gente entra naquelas propostas de mudança de currículo, de mudança de grade, é... Criação de cursos, até no Ensino Médio ou Superior... A gente tem que parar pra analisar. Uma discussão em grupo acho que leva a uma solução melhor nesse caso aí. A gente democratizar isso aí: vamos abrir, vamos jogar no grupão, vamos estudar essa temática aí, vamos ver qual o denominador melhor, não o... Não o... Certo, mas o mais adequado, pra poder resolver isso daí.

Quanto aos pólos, podemos dizer que se produzem, além (ou aquém) das configurações já mencionadas, pelo bairrismo que justamente perpassa a noção de comunidade, em especial quando tomamos a localidade de Barracão. Concordamos com Damião, um ex-aluno, que “é um negócio difícil de explicar, Barracão com relação à Escola é difícil, muito difícil”. Mas arriscamos a trazer também alguma ligação com o fato de o lugar ser a princípio habitado por imigrantes que acabaram por formar um grupo, ao qual se atribuem atos de histórica intolerância para com os forasteiros. Talvez um dos efeitos dessa composição seja a produção de uma imagem bastante pejorativa acerca da estrangeira “comunidade-escola”. Jonas, ex-aluno e atual professor, cuja família é de Barracão conta que:

Jonas: Eu acho que a minha família aqui, [...] eles não se preocupavam na possibilidade de eu fazer uma má amizade, um relacionamento com alguém

que tinha assim uma, uma conduta assim não muito boa. Mas eu creio que tinha pessoas que, logicamente, tinha uma preocupação. Às vezes um filho lá que tinha uma dificuldade de tirar notas até a oitava série, logicamente que o pai tinha uma preocupação maior. E se relacionar com pessoas de fora, né? Quem são essas pessoas que vêm de fora? Eu acho que sempre tem essa preocupação dos pais. Alguns demonstram porque... Não demonstram porque sabem o filho que tem. Outros demonstram mais mesmo sabendo que o filho é muito bom, mas sempre tem essa preocupação, porque o filho está entrando numa fase que ele vai ficar fora o dia inteiro estudando, não está mais aqui debaixo da minha asa, não tem como ver o que ele está fazendo.

Luzia fala sobre os preconceitos que a população local produziu acerca dos alunos que vêm de fora, principalmente os provenientes das grandes cidades, os quais, segundo ela, vêm para essa região “carregados” de problemas tipicamente urbanos:

Luzia: [...] existe uma divisão, eu sinto... Eu senti muito mais isso [...] lá atrás quando a gente tinha a grande Vitória cem por cento aqui dentro, de preconceito social, de preconceito, todos os tipos de preconceito em relação às nossas alunas, aos nossos alunos [...].

Ela também aponta outra possível faceta desse “desentendimento” dos moradores de Barracão para com as pessoas ligadas à Escola: “[...] é uma coisa assim, muito recalcada aqui da região em relação aos servidores da Escola em função da remuneração, uma diferença muito grande entre o pessoal que trabalha pra prefeitura, que trabalha pro estado e o pessoal que trabalha aqui [...]”.

Não pretendemos aqui esgotar as práticas que produzem tal configuração, mas destacamos que ela contribui para a criação de um pesado estereótipo quanto ao corpo discente da Escola. Sobre isso nos fala Bento, um aluno oriundo da própria região:

Bento: Antes de vir pra cá, um ano mais ou menos, eu escutei muito falando que aqui era um lugar que só tinha drogados, que tinha muita violência. Mas depois que eu entrei aqui eu vi que... Claro, tinha drogas, tinha violência, só que não era como eles diziam. Parecia que aqui era pior que o inferno, só que depois que eu entrei aqui, eu vi que não é assim.

Nesse sentido e, extrapolando os limites do distrito, o mesmo aluno ainda conta:

Bento: Eu acho que os alunos daqui da região têm medo daqui. Por exemplo, quando a gente vai pro JEST [Jogos Estudantis de Santa Teresa], a gente passa, todo mundo na rua olha, fala “daí é um colégio de maconheiro”. A gente fica meio assim... Eu já cheguei a parar e falar:

“colégio de maconheiro não, lá tem gente que usa droga, mas não é todo mundo que é assim não”, eu tenho... Você tem que advertir as pessoas, porque elas têm muito preconceito contra a gente.

Braz, aluno da Grande Vitória, também fala desse estereótipo ao recordar a imagem que lhe foi produzida da Escola antes que ele viesse nela estudar.

Braz: [...] quando eu vim pra cá, antes de eu conhecer a Escola, começaram a me criar uma imagem da Escola: “ah, a Escola tem muita coisa errada, a Escola tem droga, a Escola tem isso, tem aquilo, cuidado. Cuidado com quem você anda, cuidado com quem você é amigo, cuidado com tudo que a Escola, assim... Ela é muito boa? É, na área rural é muito boa, mas só que ela mexe muito com a pessoa, que a pessoa não tá acostumada a ficar fora da família, e quando ela cai num meio desse, ela acaba indo na onda de muitas pessoas. Não tem ninguém pra poder controlar, não tem ninguém pra falar isso é errado, isso é certo, então acaba que gera esse problema”. Mas pra mim, nunca enfrentei muito isso, eu sempre vi muito esses problemas, mas nunca, nunca fui tragado por eles. [...] Ah, me falaram que tinha muita prostituição, me falaram quem tinha muita... Que menina vinha pra cá e virava mulher da vida, que menino que vinha pra cá virava gay.

Quanto a essa imagem da Escola, vamos mais uma vez à experiência de Luzia, quando esta conta um episódio no qual procurou, junto com o então diretor da escola há anos atrás, a prefeitura de uma das cidades vizinhas à Escola, na tentativa de formalizar uma parceria para o transporte dos alunos oriundos dessa cidade:

Luzia: O prefeito queria, porque achava assim... Que era uma forma de manter... Mas a secretária de educação, no maior bloqueio: não. Tipo assim: “Vê se a gente vai colocar os alunos daqui... A prefeitura vai assumir a responsabilidade de levar os meninos daqui pra lá e depois dá problema”, entendeu? “Com droga, com isso, com aquilo... E a prefeitura!... Pensa no nome da prefeitura!” Uma coisa assim... Eu ia encolhendo, sabe Suzana? “Gente, vocês estão equivocados, não é isso, os meus familiares estudaram na escola, eu trabalho na escola, o que vocês estão dizendo? Vocês não têm noção, não é isso, a escola não é isso!” Assim, de ter que brigar com as pessoas, Suzana, pra tentar... “gente, vai lá, passa o dia, vamos lá na escola, passa o dia com a gente, vamos pra sala de aula comigo, não é isso, a escola não é assim!” Então muito preconceito, muita informação equivocada da nossa escola [...].

Percebemos ainda que, se quanto aos alunos forasteiros se produziram tais sentidos, o quadro de funcionários é tomado, em muitos casos, por seu “potencial econômico”. A partir de minha experiência posso dizer que é comum, por exemplo, que determinados serviços prestados por moradores da região sejam superfaturados para os servidores vinculados à Escola, visto que, no dizer local, “funcionário do

Colégio Agrícola ganha muito bem”. Na fala de Manoel acerca do que ouvia da Escola logo que chegou para morar e trabalhar na região, podemos apreender um pouco dessa construção:

Manoel: [...] falavam muito dos alunos, que não era legal, que eram... Usavam esses termos: bando de maconheiros, um bando de meninas da vida e tal. Enfim, então eu percebi que há uma visão negativa da Escola. Tanto é que a cidade lá em cima [o centro de Santa Teresa], a impressão que eu tenho [...] nas lojas: “Ah, estou vindo pra trabalhar no IFES, na Agrotécnica e tal”. Então eles te olham assim: “Ah, você ganha bem, então você é bem vindo aqui”. Ponto. Essa é a visão que a cidade tem: que a Escola pode injetar dinheiro na economia da cidade. [...] E é engraçado que é a primeira vez que eu como professor fui bem recebido em algumas lojas também.

Tudo o que colocamos até o momento nesse item diz respeito à produção de uma oposição entre Escola e comunidade, se esta é tomada como conjunto de pessoas que habita determinado espaço geográfico. Procuramos mostrar que essa oposição contribui para a construção de um sentido pejorativo para a Escola, para as pessoas formalmente vinculadas ao estabelecimento e também para um funcionamento de comunidade como comum-unidade – forma da qual trataremos no próximo subitem. Tal oposição se materializa, inclusive, na briga que contamos no início de nossa introdução e em outras brigas, que nos parecem serem frequentes em diversos momentos dessa história.

Pesquisadora: E você acha que como que é o pessoal daqui, que é daqui mesmo, com o pessoal que vinha de fora? Se enturmavam ou dava alguma confusão?

Paulina: Dava muita briga.

Pesquisadora: Dava?

Paulina: Dava.

Pesquisadora: E dá até hoje? A senhora acha? Como que é?

Paulina: Não, até que hoje está aliviado. Os meninos estão mais... Que os meninos daqui de primeiro, nossa! Fechavam o tempo, de briga mesmo.

Pesquisadora: Por quê [...]? Eles brigavam por causa de quê?

Paulina: Não sei se era por causa de menina, por causa de estranho... [...] Mas também tinha dessa: eles também não vinham todo dia pra Barracão não, Suzana, só vinham no domingo de tarde.

Pesquisadora: Hoje todo dia eles estão aqui.

Paulina: Dava tanto só no domingo. Mas também aquilo você só via... As moças passeavam, faziam passarela.

Pesquisadora: Doidas pra verem os meninos da Escola...

Paulina: Pra ver os meninos da Escola. Tudo em volta. As festas, não tinham festas iguais as de São João de Petrópolis não. Agora acabaram nossas festas.

Pesquisadora: As festas juninas...

Paulina: Festa junina, festa de tudo o que você imagina. [...] Tinha dessa, que... Por exemplo, o [fulano] brigava com um dos alunos, vamos supor, os

outros todos vinham em cima do [fulano]. Não, tinha que separar, o Colégio inteiro vinha pra bater nesse. Não era assim igual hoje que talvez eles fiquem meio divididos não, era igual formiga, as abelhas.

A fala de Maria mostra essa oposição a partir do “outro lado da moeda”, a dos alunos que, por sua vez, criam um bloco também que rivaliza com quem dele não faz parte. No que ela narra, o grupo de alunos aparece como tendo uma barreira difícil de transpor. Vemos ainda movimentos de proteção e cuidado, mas tendo em vista que os mesmos são direcionados aos “membros do grupo”, isso acaba por reforçar práticas de identificação.

Maria: Estava no meio do baile e eu danço com um, danço com outro, eu era muito sapeca, ia lá, chamava um... Eu me sentia tão em casa, tão entre irmãos, que eu não tinha essa coisa assim: “ah, o que o [Vitório] vai pensar de mim?” Eu chegava: “aê [Vitório], vem dançar comigo”, “ô Fulano, vem dançar comigo” e era assim. [...] Aí um rapaz, que quando ele chegou no baile, ele era de fora e já chegou alcoolizado e viu aquilo e pensou assim: “olha que moleza”, deve ter pensado. Aí ele foi lá, me tirou pra dançar... E quando um de fora tirava a gente pra dançar, eles faziam um paredão assim, aquele paredão de proteção. E aí o rapaz começou assim: “mas você é muito legal” – olha que expressão que eu nunca vou esquecer! –, “você é legal de mais, você é muito legal, você é legal demais”, “uhum, uhum, uhum”. E nisso ele me deu uma juntada assim, sabe? Quando ele me deu uma juntada... Que nós só podíamos dançar a uma distância assim [faz o tamanho com as mãos], e quando me ele fez assim eu escapei por aqui e sentei do lado do primeiro que estava ali. Ah! Eu tinha dito pra ele: “eu tenho namorado” e eu não tinha nada. “Eu tenho namorado”. “Como tem namorado? Você dançou com todo mundo!” “Mas aqui meu namorado é amigo de todo mundo”. “Não!” Mas aí foi quando ele me ajuntou, eu sentei perto do primeiro que estava ali, agarrei a mão dele e fiquei com a mão dada com ele. Aí ele chegou e desafiou o rapaz que estava sentado comigo. O paredão que estava ali pegou o rapaz e jogou lá fora assim ó, igual coisa de filme.

Todavia, como fizemos questão de afirmar no início, não trabalhamos com uma visão de história e memória no sentido de uma coerência, mas abertos à polifonia de sentidos que comporta essa Escola, bem como a temática da comunidade. Podemos dizer que trouxemos até agora a versão mais contada sobre as interferências da Escola e seu entorno. Mas, se “quem conta um conto, aumenta um ponto”, existem outros pontos a serem ganhos. Paulo e Augusto, por exemplo, nos contam um pouco sobre o convívio em Barracão, na época em que eram alunos do então CAST. Apesar de aparecer nessa fala a dicotomia entre alunos da Escola e moradores de Barracão, podemos apreender sentidos diversos aos citados estereótipos.

Paulo: [Barracão era] Uma vila, uma vila, né? E que significava pra nós o contato de nível social mais elevado, do corriqueiro, do dia-a-dia. O dia que... A tarde que a gente não ia lá, passar lá aqueles vinte, trinta minutos que fosse, a gente sentia falta, porque ali você conversava, você jogava uma sinuca, às vezes bebia, namorava, é... E caminhava. Uma caminhada de quase dois quilômetros, o trecho daqui até lá e nem percebia.

Augusto: E era chão tá, não era asfalto não. A poeirinha levantava.

Pesquisadora: E qual era a diferença do espaço, lá e aqui, por exemplo? Era ter pessoas diferentes ou ficava entre as mesmas pessoas? O que fazia diferença no espaço?

Paulo: Acho que a gente ia à procura de movimento. Porque ali passava o carro, passava as pessoas diferentes, os próprios...

Augusto: Cria uma sensação diferente.

Paulo: É, cria uma sensação diferente, as pessoas arrumadas diferentes. Que nós, como alunos, a gente andou muito tempo uniformizado. Então a gente era aluno, era pra se identificar, um grupo de alunos, tá uniformizado, então o símbolo no peito, a cor da roupa, é... Garbadinha Argos cor número dois.

Augusto: A época dele era mais, mais... Vamos dizer...

Paulo: Mais rigorosa. [...] Mas olha, a gente... Em relação ao entorno, a gente ia pra todas as direções, uma coisa...

Augusto: Era um relacionamento muito bom.

Paulo: Os alunos eram respeitados.

Augusto: Com as senhoras, com os senhores lá...

Paulo: [...] a gente ia também à procura de diversão fora da vila, no entorno, nas fazendas, nas casas dos produtores rurais, procurar uma coisa pra comprar, procurava uma fruta, procurava um doce, uma rapadura, mel. Pedia uma fruta, pedia uma jaca. Ganhar uma jaca era troféu e significava uma comida diferente, uma oportunidade de você ter um alimento melhor em casa.

[...]

Augusto: Mas era muito bom esse relacionamento, os alunos, os alunos eram respeitadores, eles são, né? E mesmo porque se não for, ele vai sobrar, os outros... Os próprios colegas não vão gostar do comportamento dele, vai chamar atenção, então a comunidade gostava...

Paulo: A denúncia, a denúncia da comunidade também sobre a pessoa aqui na escola repercutia muito ruim, podia representar até uma expulsão, dependendo do grau de...

Augusto: E o Barracão ali, era funcionário, era parente de funcionário, então aquilo ali... Então se aconteceu qualquer coisa estranha, ou foi grosso, o cara foi mal educado, rapidamente aquilo, ele era chamado atenção, ele não era bem visto. Então tinha um... O relacionamento era excelente entre alunos e a comunidade, muito bom mesmo. Um ou outro que excedia talvez uma bebida além da conta, a gente tentava trazer de uma maneira pra enfiar aqui dentro sem que os outros vissem, percebessem. Eu acho assim...

Pesquisadora: Vocês tinham amigos que não eram alunos? Assim, amigos... Ou colegas, ou conhecidos... Existia esse contato?

Paulo: Na minha época não, na minha época não. Eu não... Essa não foi uma prática minha, eu estudava na Escola e me relacionava com alunos. [...] Fora da Escola eu buscava essa oportunidade de ganhar alguma coisa ou uma namorada, namorar não era ruim não.

Com a criação dos cursos superiores, vemos se esboçar uma outra configuração. Os alunos dessa modalidade de ensino estudam em regime de externato e, desse modo, não têm direito ao alojamento estudantil. Assim, tem se intensificado o número de alunos provenientes de outros municípios que passam a residir em

Barracão, nas repúblicas ou em casas alugadas. Rita é uma dessas alunas e nos conta sobre sua experiência:

Rita: [...] a cidade foi receptiva, os meus vizinhos são ótimos. Nossa, devo muito a eles, cara! Me receberam, a dona da casa me recebeu muito bem, são boas pessoas, sabe? É um pessoal interiorano mesmo. Eu gosto muito, acho muito bacana, acho muito legal. [...] As meninas da minha rua... Mesmo porque não tem como dissociar muito isso, sabe? Muita gente que mora aqui estuda ou trabalha na Escola e esse é um vínculo muito, muito estreito, mas eu conheci algumas pessoas que nem moram aqui na Escola e nem trabalham na Escola. Então isso é legal também.

Com essa nova configuração, o crescimento de matrículas de alunos do próprio entorno parece que vem contribuindo para a desconstrução do sentido pejorativo da Escola e vice-versa.

Luzia: [...] eu vou te falar, Suzana, minha maior satisfação é assim, saber que os meninos agora aqui do entorno têm vindo, têm experimentado a realidade, têm chegado em casa e dito que não é assim, sabe? Vai ser assim, operação formiguinha, devagar, mas ela está sendo permanente.

Esse movimento é percebido ainda na fala de Bento, quando o mesmo conta que a visão que os pais tinham da Escola vem sendo quebrada e que eles também têm se beneficiado com a passagem do filho pelo estabelecimento.

Bento: Mas o que eu falo em relação a ajudar, eles falam que valeu muito a pena [ter vindo estudar na Escola], em cálculo de adubo, em formulação do adubo. Eu falo, por exemplo, eu vejo os pés de café, aí eu vejo que está com deficiência de nitrogênio, eu falo: “pai, faz uma análise de solo e manda pra Santa Teresa ou pra Colatina pra poder fazer, aí você aduba”. Aí ele faz, ajuda bastante.

De qualquer modo, consideramos importante dizer a respeito dos diversos sentidos produzidos que Escola e entorno não estão “afastados”. É para nós muito claro que as histórias de ambos estão intrinsecamente conectadas, que se co-produzem e se interferem e que os sentidos dessas interferências variam bastante. Fazemos aqui uma aproximação com o trabalho de Moll (2000), a qual pesquisa um *pedaço* urbano como numa “rede em que os fios se tecem a partir da escola” (p. 33).

Jonas, por exemplo, alude à interferência produzida pela Escola no modo de produção agrícola, de trabalho e de vida na região. Nesse sentido, é um elemento

de grafia da terra – tal como trouxemos no início desse subitem – que lhe dá significação.

Jonas: Por exemplo: cultivo de tomate. Quando o pessoal... O pessoal não conhecia na década de 50 o tomate grande. O tomate que o pessoal conhecia aqui era o cerejinha, selvagem, entendeu?

Pesquisadora: Sim. E hoje aqui, Várzea Alegre [distrito vizinho] é... Estourando com o tomate!

Jonas: Então, quer dizer, a Escola implantou um monte de coisa, é... Beneficiamento de agroindústria, por exemplo. Logo nas primeiras décadas de formação da Escola tinha concurso de melhor compota e tudo o mais, era um hábito que o pessoal não tinha. De processar o alimento e conservar ele. O cara tinha aquele monte de manga, acabava a manga, acabava tudo, o cara não conservava. Acabava o mamão, acabava tudo. Então o pessoal pegou aquele hábito. É... Esse estudo, essa análise aí é muito recente. [...] mas se for olhar bem próximo da inauguração da Escola, um monte de hábitos que a Escola implantou aqui que justifica, justificou a criação dela e justifica ainda o uso local. Beneficiamento do leite, transformar em manteiga... Todas as fruteiras, curso de... Corte e costura, que eram dados aqui, o próprio incentivo à música. [...] Todas as iniciativas culturais que tinham no município, ou boa parte delas daqui da baixada, vinham de Barracão, no período 50 da Escola. A rádio que tinha na Escola... Entendeu? Então são iniciativas que modificaram o entorno. Justificou muito: não, a Escola realmente é de Barracão, entendeu? Ela tem um papel social aqui naquela região, que perdura até hoje.

Luzia, por sua vez, também remete a essas interferências, a partir das experiências contadas por seus familiares, moradores antigos da região:

Luzia: Todo o referencial tecnológico, vamos dizer assim, implementado por eles de um pra outro vinha daqui, toda orientação da castração do leitãozinho à espécie do milho que seria plantado, armazenamento... Como é que seria feito, a estrutura do curral mais econômica... Eles guardavam as ansiedades durante o ano todo pra na Semana do Lavrador vir aqui buscar um referencial. A escola, na verdade, ela geria o modelo econômico da região, que ela era a fonte de orientação e de progresso das pessoas [...].

Trazemos ainda outra fala de Jonas, que alude à formação de vínculos fortes que foram criados entre os “nômades e camponeses”, segundo o mesmo, principalmente em épocas passadas:

Jonas: Agora, eu vou falar pra você: há um certo tempo atrás... Agora fica até difícil de fazer esse tipo de análise porque quando isso, isso acontecia, a gente era muito novo, não tinha capacidade de ver isso aí. Mas o pessoal chegava e criava uma família geral. A Escola era menor, então esse contato aí era maior com as pessoas. Então o cara, um era padrinho do outro, o cara cumpadre, né? Não era um relacionamento só profissional. Hoje a gente tem muito... Final de semana: Vitória. [...] Primeiro não tinha asfalto pra você andar, nem carro direito. Não tinha asfalto até 1986, não tinha asfalto aqui. [...] Era poeira, chovia, acabou: você não subia aquele Canaã ali, só com muita dificuldade. Então essa dificuldade de locomoção criou o quê? Um nicho aí. Você vê que o pessoal de Barracão, se você tiver

oportunidade de ver, eles não têm o sotaque italiano igual lá de São Roque e Patrimônio. Não têm aquele... [...] [faz diferente com a voz] Nós “fiquemo”, nós “peguemo”, entendeu? “pidiu”. Barracão não tem, por quê? Tem uma influência do pessoal é... Do Nordeste... Que foi ali, cruzando, dentro de Barracão. Tem ali o pessoal mineiro, que teve interferência ali. O carioca... E ali foi quebrando essa influência ali italiana. [...] Então tem gente de fora que conseguiu influenciar o entorno aqui e quebrou um pouquinho esse esquema do alemão, do italiano. Você vê: muita característica de Patrimônio, não longe daqui, são três quilômetros, São Roque são doze quilômetros, os caras lá são italianos [...]. E aqui deu uma quebrada, entendeu?

Percebemos, assim, que existência da Escola interfere no território, em seus usos, em seus sentidos, alterando sua dinâmica de funcionamento, seja para produzir expansão da vida, seja para contribuir em seu amesquinamento. A existência da Escola provoca a produção e acesso a bens culturais que extrapolam a mera transmissão do conhecimento, que extrapolam os processos de disciplinarização⁵². As resistências aparecem aqui afirmando que a Escola também pode provocar variações nos modos de vida estabelecidos.

Por fim, é preciso dizer que pensar comunidade sob a perspectiva de uma localização no espaço, no caso dessa Escola, pode invisibilizar composições como essa. E ainda, se é possível falar em “comunidade escolar”, quem a comporia nesse caso? As formas-escolas que apresentamos não cabem no modelo de comunidade que a reduz à população local, não só pelo fato de que a grande maioria dos alunos do entorno estudam em outras escolas, mas porque pela Escola passam pessoas de muitos lugares diferentes. Também a ela acabam se conectando os familiares dos alunos de outras regiões, seus amigos, prefeituras e organizações diversas de outros estados. Vemos que as particularidades dessa Escola nos convocam a alargar o conceito de comunidade, como uma formação sem fronteiras definidas.

⁵² O modelo disciplinar descrito por Foucault (1987) e praticado nas escolas – entre outros tipos de organização –, surge, desde o fim da Idade Média, como forma de dominação sutil e bastante eficaz da população: “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer [...]” (p. 119).

3.3 A COMUNIDADE PENSADA SOB A LÓGICA DO INDIVÍDUO

COMUNIDADE

Somos cinco amigos; uma vez saímos um atrás do outro de uma casa; primeiro veio um e pôs-se junto à entrada, depois veio, ou melhor dito, deslizou-se tão ligeiramente como se desliza uma bolinha de mercúrio, o segundo e se pôs não distante do primeiro, depois o terceiro, depois o quarto, depois o quinto. Finalmente, estávamos todos de pé, em uma linha. A gente fixou-se em nós e assinalando-nos, dizia: os cinco acabam de sair dessa casa. A partir dessa época vivemos juntos, e teríamos uma existência pacífica se um sexto não viesse sempre intrometer-se. Não nos faz nada, mas nos incomoda, o que já é bastante; porque se introduz por força ali onde não é querido? Não o conhecemos e não queremos aceitá-lo. Nós cinco tampouco nos conhecíamos antes e, se quer, tampouco nos conhecemos agora, mas aquilo que entre nós cinco é possível e tolerado, não é nem possível nem tolerado com respeito àquele sexto. Além do mais somos cinco e não queremos ser convivência permanente, se entre nós cinco tampouco tem sentido, mas nós estamos já juntos e continuamos juntos, mas não queremos uma nova união, exatamente em razão de nossas experiências. Mas, como ensinar tudo isto ao sexto, posto que longas explicações implicariam já em uma aceitação de nosso círculo? É preferível não explicar nada e não o aceitar. Por muito que franza os lábios, afastamo-lo, empurrando-o com o cotovelo, mas por mais que o façamos, volta outra vez.

(Franz Kafka)

Recorremos à literatura de Kafka para iniciar esse subitem porque ela traz elementos que nos permitem compreender e problematizar uma das facetas da forma-comunidade contemporânea hegemônica, uma comunidade ensimesmada e reativa a diferenças, já que tende a funcionar pela valorização de elementos que confirmam uma identidade e unidade ao grupo, elementos que reforcem a semelhança dos membros. Esse constructo opera no sentido de positivar o que um determinado conjunto de pessoas tem de igual: uma “história em comum”, “traços comuns” e, como já afirmamos, o habitat num território “comum”. O sentido de *comum* que perpassa essa ideia é o de igual a todos, de mesmo. Retomando as análises de Aguiar (2003, p. 104), podemos vislumbrar ainda nas significações atribuídas à comunidade, a lógica da igualdade e da permanência. Segundo a autora, as pessoas que compõe uma comunidade, nessa ótica, “são consideradas como tendo

uma mesma cultura, uma mesma história, o que permite que ela seja abordada, como um todo, e que nelas sejam valorizadas a coesão e o *consenso*”.

Num contexto mais geral, esse tipo de uso pode ser explicitado, de forma emblemática, em outras definições de comunidade contidas em um dos nossos dicionários: “1. Qualidade ou estado do que é comum, comunhão. 2. Concordância, conformidade, identidade. 3. Posse, obrigação ou direito em comum. [...] 8. Grupo de pessoas que comungam uma mesma crença ou ideal”. (FERREIRA, 1998, p. 165).

Gohn (apud SILVA, 2001, p. 18-19) nos mostra como esse modelo de abordagem do coletivo tem permeado as políticas implementadas por Estados e governos:

As políticas sociais tendem a ser formuladas para o atendimento de clientelas específicas, agrupadas e categorizadas como: índio, negro, mulher, terceira idade, menino de rua etc. [...]. Ou seja, as políticas sociais perdem o caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, visando clientelas específicas, e neste processo tanto podem contemplar os interesses das minorias demandatárias como vir a ser segregativas/excludentes.

Vemos, desse modo, a produção de uma comunidade-indivíduo. Ora, sob essa perspectiva, o coletivo que parece permear a noção de comunidade é reduzido a uma junção de iguais e, assim, a comunidade, pensada como um todo, pode ser tomada tal como um sujeito. Recorremos aqui à Foucault (1995) para um breve comentário acerca da noção de sujeito. Tal autor busca mostrar que *sujeito* é um objeto produzido na história. Para ele, “os seres humanos tornaram-se sujeitos” (p. 231) como efeito nos jogos de poder. Sujeito, condição atribuída ao humano – e, desse modo, nada natural – é uma palavra que implica a produção de um modo de ser sujeito. Foucault problematiza qual é esse modo. O que implica tomar o homem como sujeito? Quais as objetivações que criaram o sujeito? Destacamos quatro modos de objetivação estudados por Foucault.

O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na lingüística. Ou ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, nas análises das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. (1995, p. 231).

Todavia, nos interessa mais nesse momento o quarto modo de objetivação ao qual Foucault remete: a objetivação do sujeito no que ele designa de “práticas divisórias”: “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (1995, p. 231). Tais práticas atuam no sentido de produzir o sujeito-indivíduo, uma unidade limitada e espacializada, indiviso, o que não pode ser dividido, com um nome e uma história que o identificam, com uma personalidade, a qual tende a conservar características que o distinguem como tal por toda *sua* vida. Sob tal concepção, somos levados a pensar em termos de uma interioridade que se opõe a uma exterioridade. Segundo Rolnik (2000), Deleuze e Guattari, ao proporem a ideia de subjetividade, introduzem um modo de tomar as produções humanas de forma radicalmente diferente. Subjetividade é “objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados. O que temos são processos de individuação ou de subjetivação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. Assim, as figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais” (ROLNIK, 2000, p. 453).

Mas o que essa forma-comunidade-indivíduo tem produzido nos terrenos da educação? Muitas vezes ela funciona favorecendo a delimitação de grupos-identidades, como “comunidade docente”, “comunidade discente” e “família” – uma comunidade à parte –, ou seja, como conjunto de iguais.

Ora, a igualdade pressupõe “paz”, ausência de conflitos, concordância, harmonia, estabilidade “interna”. E também produz guetos, segmentações, fragmentações. É o que tem acontecido com grande parte dos movimentos sociais organizados, que afirmam com veemência a identidade disso, a identidade daquilo, brigando cada um pelo que melhor interessa a “seu umbigo”. Pensamos que para o Estado e para a maquinaria pulverizada de produção capitalista seja mais fácil e oportuno lidar com esses pequenos blocos, cedendo a pequenas reivindicações que não firam os princípios norteadores da lógica dominante. Fechados nas identidades, há muito pouco de interlocução entre essas *comunidades*, já que *diferente*⁵³ não sou *eu*, não

⁵³ É importante esclarecer que não estamos usando os termos diferença e diferente como sinônimos. Diferente remete ao plano das formas, às representações, a unidades em comparação: isso que é diferente daquilo; sendo

me diz respeito; ao contrário: diferente é rival. Estamos inseridos num jogo político que procura se afastar do que difere. Em alguns casos, somos convocados a “respeitar” o diferente: ou seja, para a manutenção da paz, “deixe-o quieto, respeite-o, afinal, ele é assim mesmo...” Respeito remete à distância: “tudo bem, ele é gay, eu respeito, desde que não queira nada comigo”.

Kafka (2002) brinca com essa política das distâncias: podemos facilmente perceber a raridade – no sentido mesmo utilizado por Veyne (1998) – dessa comunidade de cinco que começa com o acaso de um enfileiramento e que, cristalizando-se, não suporta a entrada de um sexto, de um *diferente* que está sempre a incomodar.

Na escola onde efetuamos essa pesquisa, percebemos fortemente, como abordado no subitem anterior, a intensa produção de segmentações, repartindo Escola e a chamada “comunidade”. Mas nossas investigações e vivências se depararam constantemente com outras cristalizações num mesmo sentido: o de se estabelecer grupos-comunidades que acabam sendo tomados por uma coerência interna, nos quais não parece haver diversidade e que se opõem aos demais. Prática essa que, é importante marcar, não consiste em exclusividade desta escola.

3.3.1 As segmentações

Assim como esta pesquisadora, Manoel, quando chega ao IFES-ST se inquieta com quanto é forte essa divisão e também acaba se vendo como “pertencente” a um determinado grupo.

Manoel: [...] quando eu cheguei, uma coisa que me assustou um pouquinho foi... Ir percebendo que existem grupos e que esses grupos não estão aparentemente pensando na Escola. O grupo tá pensando em si. E eu não sei se eu sou muito ingênuo... Eu acho assim, e penso que as pessoas que estão aqui deveriam também pensar assim: “poxa, eu estou aqui para a Escola, pela Escola, para o aluno”. Meu grupo é um grupo dentro desse contexto maior, dessa consequência maior e tal. Não sei, pelo menos foi a percepção que eu tive que me chamou muito a atenção. Nos outros lugares que eu já trabalhei também percebia isso, sabe? Mas na hora do vamos ver mesmo, do vamos pegar o trabalho e vamos fazer, o pessoal estava lá e tal.

assim, o diferente, o diverso é o dado. Já diferença remete a processo, ao plano intensivo: não é o diferente de, mas o diferir em. Sobre esse assunto, confira Deleuze (1988).

Então aqui isso me impactou. Eu não sei se isso afetou a minha relação com a Escola em si, já. Poxa, só um ano e eu já estou assim... Mas tem horas que eu penso: “poxa será que vai continuar desse jeito sempre? Será que vai continuar assim? Será que nunca vai mudar?” Porque tem horas que eu penso que eu não gostaria de ficar num lugar que é um lugar de morte, que a pessoa está aqui e não pensa que tem um algo a mais do que só essa briguinha, essa coisinha que não é nem... A discussão não é nem pra melhorar a Escola, então eu não penso assim... Acho que é uma atitude meio covarde da minha parte, pode até ser, mas tem horas que eu penso assim: “olha, vou tentar ajudar, quero ajudar, mas se a coisa não fluir [pausa e suspiro] eu não penso em ficar”. [...] Então assim, todo lugar vai ter divisão? Vai, porque vai. Vai ter grupos? Sim, mas eu não sei se a coisa vai tão na carne como aqui, pelo menos assim, falando das passadas, das minhas experiências passadas. Com relação aos outros *campi* eu não sei, não posso falar muito e tal.

Percebemos que esse funcionamento que reparte em grupos do modo descrito é uma prática que perpassa as várias formas-escolas. Nesse sentido, mencionamos uma segmentação bastante marcada no passado dividindo e opondo meninos e meninas, para os quais, inclusive, havia cursos distintos.

Paulina: [...] então era pica-couve [as meninas] e cata-quiabo os meninos. As meninas que estudavam na banda de cá era pra se formar costureira, bordadeira, que era, era o curso doméstico. Mas elas tinham professora que ensinava as meninas que não sabiam ler. Era uma escola da banda de cá e de lá era os meninos.

Mas a divisão por cursos era apenas uma faceta de muitas outras práticas de segmentação. Se tomarmos a questão de gênero, pode-se imaginar como as restrições imperavam para a minoria feminina – e acabavam por resvalar ainda nos meninos. É possível visualizar um pouco disso nas falas de Paulo e Augusto.

Augusto: As meninas, elas vinham na Escola, participavam de todas as atividades do estudo e do trabalho e dormiam em casa. Tinha um outro grupo de meninas que vinham pra cá fazer cursos temporários, de arte, artes de culinária, é... Costura, corte e costura, aí ficavam alojadas...

Pesquisadora: E tudo isso aqui na Escola?

Paulo: É. Ficavam alojadas numa outra unidade lá perto da estrada, lá perto da ponte e eram vigiadas vinte e quatro horas por dia, aquelas meninas eram vigiadíssimas.

Augusto: Ah, eram vigiadas porque a movimentação era muito grande, né... [risos].

Paulo: Tinha uma responsável, uma responsável por aquilo, elas vinham às missas aqui no domingo, elas vinham em fila, organizadas em fila com uma responsável à frente e uma responsável atrás. Os alunos mal se enfileiravam de longe pra olhar.

Augusto: Pra admirar.

Paulo: Pra admirar, admirar, porque não podia nem mexer. Era assim um regime bárbaro. Mas era assim que funcionava.

Como indicado no início da fala de Augusto, durante algum tempo esse curso só para meninas – Economia Doméstica – coexistiu com o ingresso de mulheres no curso regular de Agropecuária. As primeiras que se “aventuravam” a estudar e trabalhar durante todo o dia junto com os meninos conseguiram produzir deslocamentos importantes. Sobre isso, Maria nos conta uma boa história:

Maria: E aí é que a gente via o problema, porque nós dormíamos lá [no alojamento com as “pica-couve”] e tomávamos café e almoçávamos lá, mas assistíamos às aulas aqui [junto aos meninos]. Até o dia que dona [fulana] se atreveu a me deixar sem almoço. Como [...] eu perdi o medo do acesso ao diretor – naquele tempo ninguém falava com o diretor, só em caso extremo quando ele chamava e a gente ia com as pernas bambas assim... Mas eu [...] nunca tive muito medo de falar com autoridade e eu fiquei sem almoço e não podia... Nós não tínhamos acesso ao restaurante, porque as poucas meninas que tinham e eram internas, eles não criaram essa necessidade. Só que eu cheguei lá [no alojamento feminino], eu fiz uma brincadeira, dona [fulana] resolveu me punir. Todo dia tinha que fazer a mesma reza e você podia estar desesperada de fome que a comida tinha que ficar esfriando em cima da mesa enquanto dona [fulana] não chegava pra rezar. Não podia. Como de vez em quando ela chegava pra uma protegida dela e mandava rezar e eu tava com muita fome, eu falei pras meninas: “olha, dona [fulana] me pediu pra rezar com vocês”, só que ninguém parou pra pensar na hora que eu seria a última pessoa, eu ou qualquer menina do técnico, ela não ia pedir pra rezar. Aí quando nós estamos rezando, chega dona [fulana]. Nossa! Eu passei por uma seção humilhação e ela me impediu de almoçar. Só que ela pensou que eu ia fazer como as outras que entrava pro quarto pra chorar. Eu não tive dúvida: peguei meu material de escola e bati aqui pra almoçar e como eu sempre fui muito educadinha, muito delicadinha, então não ficava muitas barreiras pra mim. Aí sentei no meio da rapaziada, me senti reinando, eu lembro hoje, até hoje... Eu sentia um prazer de estar ali naquele lugar tão proibido, né? Só com homens, e aquela coisa assim... E aí a partir daquele dia eu fui ao diretor e falei...

Mas se as divisões por gêneros já não produzem mais cursos diferentes para cada sexo, movimentos de regionalização produzem turmas demarcadas pela procedência regional do aluno, a qual, por sua vez está atrelada a juízos de valor sobre os mesmos.

Sebastião: Aqueles alunos... Não que sejam piores, mas aqueles alunos de cidade, alguns alunos de longe, que têm pouco vínculo com a família... Você tem uma diferença entre eles e entre uns alunos que tem aqui, de Várzea Alegre, de São Roque, que tem mais responsabilidade. Eu não quero discriminar, mas há uma diferença muito grande você dar aula pro pessoal da turma B e dar aula pro pessoal da turma D, e dar aula pro pessoal da turma C e A. C e A eu coloco hoje como as duas melhores turmas da Escola, do segundo ano aqui.

As turmas referidas por Sebastião são claramente distintas pelas seguintes marcas, salvo poucas exceções: turma A – alunos de São Roque do Canaã e Santa Teresa, de um modo geral; turma B – alunos de Barracão; turma C – alunos de outras cidades do Espírito Santo e Minas Gerais; turma D – alunos da Bahia. Essa configuração parece que começou a ganhar forma a partir de 2009, com o expressivo aumento da matrícula de alunos da região na Escola. Segundo funcionários responsáveis pela matrícula, tal divisão se deu a partir de pedidos das próprias famílias, cujas solicitações eram a de que os filhos estudassem com seus conhecidos. Tais pedidos, nos parece, coadunavam com o discurso de alguns servidores da Escola, de que não se devia misturar “joio com trigo”. O joio seriam principalmente os alunos da Bahia, aos quais são atribuídos “graves problemas de aprendizagem”, menor “bagagem de conhecimento” e costumes diferentes – em especial quanto à “higiene” e “preguiça”. E, além disso – com um pouco menos de força –, os alunos de Barracão, tidos como “inquietos”. Arriscamos dizer que aqui novamente vemos reforçada a oposição Escola-Barracão.

Ressaltamos, todavia, que tal divisão é uma produção recente, mais um efeito do processo que tem atraído maior número alunos da região para a Escola. A fala de Jonas reforça nosso apontamento:

Jonas: [...] a partir do segundo ano a gente tinha... Tinha muito o esquema da turma. [...] A minha turma é a turma B. Então você tinha um relacionamento muito grande dentro da turma.

Pesquisadora: E a turma B era dividida por região ou não? Tudo misturado?

Jonas: Não. Tudo misturado. Sempre foi misturado: turma A, B, C e D.

Pesquisadora: Hoje não é mais, né?

Jonas: Hoje já é... Você sabe, né, que tem um pessoal aí da região, aqui de Barracão, [...] o pessoal de São Roque, o pessoal que vem aqui do... É... Norte do estado, o Sul da Bahia... Por aí... E esse pessoal está separado em turmas. Mas eu creio que... Dentro da minha turma, por exemplo, a gente tinha amizade com o pessoal da Bahia, como tem com o pessoal aqui de Itaguaçu. A amizade era a mesma. A gente tinha uma diferença também: o pessoal... Eu não porque eu morava em Barracão, mas o pessoal, é... Almoçava junto, jantava junto, fazia todas as refeições juntos, estudava junto e *trabalhava* [ênfase] junto.

Como nos mostra Jonas, a mistura dos alunos de regiões diferentes numa mesma turma ajuda a desconstruir esse tipo de segmentação. Com essa perspectiva, um grupo de alunos e funcionários do IFES-ST, por meio de constantes interferências

tem produzido a desestabilização desse modelo, o que já pode ser percebido nas turmas formadas em 2011, com maior diversidade em suas composições.

Um outro processo de segmentação pungente na Escola intensificou a demarcação das pessoas pelas funções que exercem. Nesse sentido, temos as “comunidades” discente, docente e de “servidores”. Como já antecipamos, a palavra “servidor”, que, a princípio, englobaria todo o corpo de funcionários da Escola, tem funcionado como desqualificação. No corriqueiro, “servidor” é todo aquele que não é professor. Nessa conversa, entra o fato de que no plano de carreira do MEC os maiores salários são destinados aos docentes. Além disso, como mostrado em tabela no subitem 2.2 desta dissertação, são também os docentes que possuem maior nível de escolaridade. Isso aparece na fala de Joaquim: “Olha, pra te dizer a verdade, sempre me incomodou essa ideia de classe. No caminho eu nunca me dirigi a nenhum servidor dessa Escola tratando ele nem como funcionário, que eu acho que já é depreciativo”.

Dentre o segmento de professores, há mais uma recente divisão: professores do Ensino Básico, do Técnico e do Superior, numa fabricada – mas não oficializada – hierarquia.

Joaquim: Eu acho que esse processo de fragmentação de Ensino Médio, de Ensino Profissional, Ensino Superior, Ensino... Eu acho que isso só tem a trazer, eu diria assim, entaves no processo educacional. As pessoas são vaidosas... Eu digo isso porque eu conheço algumas pessoas há muito tempo aqui e eu já vi que de alguma forma a gente acabou segmentando isso. Eu não sei se foi proposital ou não, mas o fato de algumas pessoas dessas que eu mencionei já terem sido colocadas em outro prédio, com a ideia de Centro Tecnológico, com a ideia de curso superior, isso foi muito ruim para a instituição. Primeiro porque todos nós somos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Eu não sou professor de Ensino Superior. E segundo porque ninguém da instituição vai sobreviver dando aula só pro curso superior, isso não é o objetivo institucional.

No montante de divisões, ainda destacamos a que separa o “administrativo”, do “pedagógico”. Essa Escola, por todas as suas particularidades, conta em seu quadro – como apresentado no subitem 2.2 – com maior número de “técnicos administrativos em educação” do que com docentes, o que não é muito comum na maioria dos estabelecimentos educacionais. Isso porque requer grande mão-de-obra para “tocar a fazenda”, nos serviços de alimentação, de alojamento, saúde e

lavanderia, em setores como o de compras e licitações, bem como de recursos humanos. O “pedagógico” seria composto pelas pessoas mais diretamente envolvidas com os processos educacionais formalmente vinculados à matriz curricular dos cursos. O “administrativo” seria todo o mais, que também faz a Escola funcionar. Sebastião, na fala que segue nos questiona esse funcionamento segmentado e nos parece indicar que a Escola deveria ser pensada em suas conexões, tendo como parâmetro as necessidades dos alunos.

Sebastião: [...] porque pra mim aqui parece que tem duas escolas: o administrativo e o pedagógico. Eu sempre vi isso aí. [...] Por que até então me parece que tem uma cortina aqui no meio: aqui é o pedagógico [faz sinal com as mãos], essa ponte aqui não tem. O que eu estou administrando na Escola? O dia em que os alunos forem todos embora, não tem mais Escola. Aí o meu trabalho acaba quando o aluno for embora, né? Então a razão de existir da Escola é o aluno. Então eu acho que existe esse problema aí. Essa dificuldade eu sempre vi. Melhorou. [...] mas ainda existe uma precariedade muito grande.

Quanto ao segmento discente, no próprio âmbito da Escola, produz-se também estereótipos, como nos conta Luzia:

Luzia: Quando eu cheguei na Escola eu sofri um terrorismo, eu tinha vinte e cinco anos, falaram que eu tinha que tomar muito cuidado, que aluno aqui... Coisas horríveis que foi dito sobre aluno aqui por colegas de trabalho. E meu pai veio comigo me acompanhando. Foi dito pro meu pai que eu não podia dar confiança a aluno e eu era noiva na época. Mas assim, eu me sentia moralmente... Não sei se seria abalada ou questionada, entendeu? Enfim, foi uma situação muito chata, eu vim com medo, eu vim com muito medo e a minha relação no meu primeiro contato com os alunos... [...] Foi ótimo e aí em fevereiro eu iniciei. Essa turma de noventa e cinco era uma turma muito bacana, assim, de pessoas muito interessantes. Assim, eu me encantei pelos meninos, sabe? E a minha relação com eles era ótima, Suzana. E aí eu comecei a trabalhar aqui, essa primeira fase foi a fase assim, do encantamento, eu amava os alunos, tudo que eles assim estavam sofrendo eu acabava sofrendo junto com eles. Essa questão da cachimbação era muito chata, havia um tratamento diferenciado entre os servidores e alunos e eles sofriam com isso, entendeu?

Braz, contudo, parece não sentir tanto essa diferenciação: “[...] acho que os professores não fazem muita diferença: “ah é aluno, eu sou professor, não vou conversar com ele por causa disso”. Acho que eles são bem abertos assim... São bem sociáveis”. Uma oposição que ele e muitos de seus colegas sentem com forte intensidade é a que separa os “novos” dos “velhos”, em suas palavras, os “novatos” dos “veteranos”, como já chegamos a mencionar. Tal processo produziu um costume – que não é característica exclusiva dessa Escola – de humilhação e assujeitamento

dos alunos recém-chegados, o qual recebe nesse espaço o nome de “cachimbação”. Na visão mais comum entre os alunos, aceitar a cachimbação é requisito para “ter moral” e poder também cachimbar no ano seguinte. É um modo de ser admitido no grupo de alunos. Braz nos conta sobre esse processo e questiona tal configuração:

Braz: Cachimbação? Olha, teve bastante coisa assim... Muitas coisas que queriam que fizesse, que humilhava. Eu nunca fiz nada que eu achei que fosse me humilhar e tenho plena convicção que não sou menos que ninguém por causa disso e não tenho menos moral, como eles dizem por causa disso.

Pesquisadora: Tem isso também, quem não aceita...

Braz: Não tem moral.

[...]

Pesquisadora: Tipo assim, que coisas [pediam pra você fazer]?

Braz: Coisas que o pessoal se presta a fazer: ir no Barraco, ficar se esfregando na palmeira... Isso daí eu não vou fazer. Ficar gemendo pra não sei quem, pro poste... Isso daí eu não vou fazer. Então assim, muitas pessoas fizeram isso tudo pra buscar uma moral, muitas dessas pessoas nem aqui mais estão, assim, o que adianta? O que leva isso?

Bento também narra a experiência da cachimbação e nos dá mais detalhes:

Pesquisadora: Uma coisa que também eu sempre ouvir falar muito e que eu me assustei quando eu cheguei foi sobre a cachimbação, quando vocês entram. Como foi sua experiência com cachimbação? Teve ou não teve?

Bento: Teve, teve muito. [...]

Pesquisadora: Você pode me contar de algumas coisas que vocês tinham que fazer... Não precisa falar de nome não, mas assim... Mais o que acontece.

Bento: Ah... Bater continência, às vezes fazer casamento entre os alunos...

Pesquisadora: E como que é esse negócio de casamento?... Que eu ouço falar... O que eles fazem?

Bento: Ah, eles pegam dois alunos, um dos veteranos é como se fosse o padre ou eles chamam outro novato pra ser o padre e fazem como se fosse uma cerimônia, só não fazem coisas que possam ser pejorativas ao aluno, por exemplo, fazer os dois se beijarem, ou algo assim.

Pesquisadora: Não. Tem isso, entendi. Casamento, continência... Mais o quê?

Bento: Continência... Fazer... Por exemplo: passar debaixo das rachaduras da quadra.

Pesquisadora: Como assim?

Bento: É, eles falam: “você tem que dar um jeito de passar debaixo das rachaduras”. Você fica lá tentando, tentando...

Pesquisadora: E não passa!...

Bento: Não passa, né? Mas...

Pesquisadora: Aí tem que ficar lá fazendo... E assim... Você acha hoje, o que você... Na época você falou que sentia medo e tal... O que você acha hoje da cachimbação? Por exemplo, quando chegou no seu ano, né? Que você hoje é segundo ano...

Bento: No primeiro ano mesmo, a primeira semana eu sentia medo, mas depois eu vi que a cachimbação não era uma coisa que ia me fazer mal ou que eles iam me agredir ou algo assim. Era só um tipo de brincadeira que ocorre na Escola. Então, logo em duas ou três semanas eu perdi o medo. Claro, no segundo ano não sou mais cachimbado, é melhor ainda.

Pesquisadora: E você [...], cachimbou?

Bento: Cachimbei.

Pesquisadora: Cachimbou também.

Bento: É, num... Tipo assim, mas eu não fiz coisa como casamento. Isso porque eu não achei muito legal. Mas copiar horário, que eles me pediam muito, eu pedi também, bater continência... Essas coisas assim, eu fiz também.

Pesquisadora: E se alguém não fizer?

Bento: É, tem alguns alunos que não fazem, comigo mesmo não aconteceu, mas algumas meninas que entraram no primeiro ano que são minhas amigas falaram que enfrentaram. Não acontece nada. Alguns quando vão pra Barracão, esses lugares, eles falam que vão bater, mas no fim não tem coragem não... De fazer nada de mal. O aluno que não vai fazer, eles falam que não vai ter moral no outro ano pra poder fazer as mesmas coisas. Mas bater, xingar, não acontece não.

Pesquisadora: No final acaba que vocês, pelo menos pelo que eu percebo, parece que é... As pessoas acabam fazendo até pra entrar no jogo. Seria isso? Tipo assim?

Bento: É, seria como, como se fosse uma esquematização da máfia. Você tem que fazer coisas pra poder exercê-las mais pra frente, como se fosse assim.

Pesquisadora: Entendi. E você... Os meninos falam que tá ficando mais leve a cachimbação, você acha também?

Bento: Eu sei que antigamente era bem pior, só que do ano passado pra cá a escola mudou bruscamente, porque a gente não podia passar na pista dos veteranos de jeito nenhum, não podia andar sem camisa, não podia chamar novato de novato, tinha que chamar pelo apelido certo, todo mundo era só conhecido pelo apelido, agora esse ano eles passam na nossa pista. Claro, alguns não deixam. Eles andam sem camisa, é como se a gente respeitasse os veteranos do ano passado e eles não respeitam a gente assim do mesmo jeito.

Uma das alunas do curso superior com quem conversamos nos conta sobre como vê tal experiência, apesar de não vivê-la do mesmo modo como os alunos dos outros cursos, tendo em vista ser da primeira turma de sua modalidade de ensino e, dessa forma, não ter veteranos:

Rita: Eu vi alguns adolescentes fazendo certas cenas que me horrorizaram. Certo dia estava eu passando e tinha um rapaz pedindo pra outro garoto no meio da rua pra ele tirar as calças e devolver pra ele e aquilo me chocou muito! Eu fiquei assim... Era um rapaz de quase dois metros. Então como é que eu ia chegar e peitar, né? Pra mim foi muito dolorido ver aquilo e bem...

Todavia, segundo Braz, existe uma outra faceta na cachimbação: o estreitamento dos laços entre os alunos. Para ele, essa prática também acaba por aproximá-los e os vínculos de amizade fazem com que ela não seja tão endurecida.

Braz: [...] quem não tem amigo que não tem moral nessa escola, a pessoa uma vez que ela tem uma amizade, mesmo que ela não foi cachimbada, ela tem moral. Mesmo assim, ela às vezes... Uma pessoa que foi muito cachimbada, mas que não é amiga de ninguém, às vezes não tem moral nenhuma. Então eu acho que isso tem muito a ver também e eu criei

amizade muito rápido aqui. Então muitas vezes me... Pessoas me livravam assim muito rápido das coisas, muitas vezes eles vinham me cachimbar, falavam assim: “não, pô, é amigo meu, não sei o que...” A pessoa pegava e largava e ficava amiga minha também, às vezes me cachimbavam depois e eu virei amigo dela, da pessoa [...].

Como parte da cachimbação, os veteranos atribuem aos novatos o apelido que os vai identificar enquanto pertencente ao segmento aluno, como um passaporte que o habilitará a compor com as outras pessoas da “comunidade de alunos”. Tal prática, que acontece desde a primeira turma da EPA, nos é contada por Paulo e Augusto:

Paulo: [...] é comum aqui as pessoas saberem além do nome, o apelido, o fato de o sujeito ter um apelido não faz com que ele seja esquecido no seu nome. Sabe-se nome, sabe-se o apelido, às vezes sabe até o número [...].

Augusto: O apelido era... Assim que chegava na Escola, os veteranos vamos assim dizer, já olhavam pra você e já traçavam ali os nomes: “o seu apelido é esse, você vai chamar assim”, porque parecia, né? Então eu me lembro bem na minha época aqui, tinha um aqui que tinha apelido de Abobrinha, que se você olhar pro cara, o cara era redondinho [...]. Era redondinho, parecia uma abobrinha mesmo, então você vai por aí...

Existe hoje um movimento que visa re-significar o processo de cachimbação na Escola, inspirado nos modelos de trote solidário. A ideia é se apropriar de um hábito já bastante cristalizado, procurando dar mais visibilidade ao seu potencial de aproximar as pessoas e minimizar atitudes de humilhação e autoritarismo. Nesse sentido, desde 2009 e juntamente ao Grêmio Estudantil da Escola, tem-se organizado o plantio de árvores para o reflorestamento de mata ciliar nos próprios terrenos do estabelecimento, o que envolve uma série de combinações com os alunos no sentido de preservar uma tradição, mas, ao mesmo tempo, de modificar alguns de seus significados que induzem à desqualificação dos novatos.

Entretanto, se a divisão entre “novos” e “velhos” não é sentida apenas pelos alunos. Ela ganha outras nuances quando se trata dos funcionários. Nesse caso, retomamos as análises de Chauí (1987, p. xviii), quando esta fala que “a sociedade capitalista desarma o velho”, indicando a tendência de desqualificação e opressão da velhice. Em se tratando dos servidores, não estamos nos remetendo propriamente à velhice, mas ao sentido pejorativo que tem se atribuído ao que não é novo.



Figura 6: Plantio de árvores no trote solidário 2010 do IFES-ST (Acervo Pessoal)

Sebastião fala dos efeitos desse processo na Escola:

Sebastião: Eu trabalhava, naquela época, nem se compara com o que eu trabalho hoje. Fui abandonando muita coisa por falta de incentivo e por falta de reconhecimento. Por falta de incentivo e reconhecimento. Muita coisa. E o fato de terem entrado esses professores novos agora aí... [...] aconteceram coisas aqui na escola que eu me senti constrangido mesmo. É como se fosse um carro velho, você comprou um novo, largou o velho num canto. E foi essa a conversa que nós ouvimos. Uma vez eu ouvi um cara falar assim: “ah, agora...” – aí na época compraram até a Sprinter, a S-10... Fizeram uma correlação: “quer dizer que agora nós vamos fazer com os professores velhos igual nós vamos fazer com esses carros velhos, nós vamos abandonar”. E isso é uma coisa assim, que pô, é uma sacanagem, né?... [...] Isso me frustrou muito, eu fiquei assim... Hoje eu não sou mais aquele cara que pega pra valer. Eu me sinto assim um cara meio alheio à Escola. Estou muito alheio à Escola. Vivo a Escola, faço o meu trabalho, mas acho que poderia contribuir muito mais.

Já Joaquim, outro professor “das antigas” procura mostrar que se novas oportunidades têm sido criadas na Escola – em termos de projetos de pesquisa e extensão, por exemplo –, elas não se devem exclusivamente à chegada de “novos” servidores, como muitos as atribuem, mas à produção de uma outra configuração, decorrente do modelo de Instituto Federal.

Joaquim: Pra algumas pessoas, eu já percebi essas correlações, existe uma fala no sentido de que a Escola tende a mudar a sua performance com a chegada de novos profissionais. Mas não fala isso com a ideia de que está acrescentando valores não. Fala muito no sentido de dizer que quem

estava não tinha bagagem pra isso. Mas na verdade o que nós tínhamos eram restrições... Legais, restrições operacionais, por mais que eu estivesse imbuído da causa de fazer um projeto de pesquisa e extensão e mandasse pros órgãos de fomento, nem analisado ele era. Diziam basicamente pra você o seguinte: “você é professor do Ensino Médio, Tecnológico?” – “Sim”. “Se atenha à sua atividade”.

Manoel, um professor “novo”, conta-nos um pouco de como tem sido atravessado por esse processo de segmentação.

Manoel: Então, já ouvi duas coisas, do tipo: “poxa, que bom que vocês chegaram e que são novos”, no sentido de estar trazendo outras ideias, estar trazendo outro gás, uma outra energia e tal. Então já ouvi nesse aspecto de que é: “que legal que vocês estão aqui, estão vindo somar”. E já ouvi no outro aspecto que é: “os velhos, pega e joga tudo fora, que é tudo porcaria”, que bom agora é essa galera nova que chegou, não só desse grupo, mas de três anos, quatro anos atrás. Então: “esse grupo novo vale a pena, o restante não vale a pena”. Então isso me preocupa porque aí você gera de novo dois outros grupos. E não é por aí, mas eu já ouvi.”

Ele ainda faz a seguinte análise acerca do processo que atualizou essa formação de um grupo de “novos” professores, os quais chegaram à Escola na mesma época:

Manoel: Quando a gente chegou, nós fomos sendo apresentados, nós não nos conhecíamos e o bem legal é isso, que... Um ou outro se conhecia de ver, tipo: [cita o nome de alguns dos colegas], mas assim, também meio que distantes, enfim. Mas quando a gente chegou, nos colocaram lá no CT [Centro Tecnológico], por que não tinha espaço aqui, era meio complicado e tal. Então a gente até faz uma brincadeira, né? Não sei se talvez nos colocaram lá pra que não fôssemos contaminados, então... Mas nos colocaram lá e a gente ter a possibilidade de viver manhã e tarde juntos todos os dias permitiu que a gente se conhecesse e que a gente... Podemos não pensar todos iguais e na mesma direção, mas a gente tem uma noção muito clara do que cada um acredita [...]. Então isso gerou uma confiança entre a gente. Então a gente se enxerga como um outro grupo, e... Aí, triste é isso, a gente não quer ser mais um grupo: então tem esse, esse e esse e a gente é mais um. Não. Mas é um grupo [...].

É impressionante a semelhança de tal fala ao texto de Kafka que inicia esse subitem, nos dando a dimensão de como o acaso não de um enfileiramento, mas de uma chegada produziu “mais um grupo” na Escola.

Sentimos, ainda, essa lógica operar no próprio processo de construção da pesquisa, mais especificamente no desenrolar de nossa “bola de neve”. O processo de indicação dos próximos participantes da pesquisa foi permeado por um certo sentido de “quem poderia falar da Escola”, quem estava “habilitado”. Vimos aí se estabelecer uma outra hierarquia: os novos não sabiam/deviam falar?

Pesquisadora: [...] E a pergunta que dispara a conversa é a seguinte: como que é pra você a vivência com essa instituição?

Manoel: [pausa] Mesmo tendo pouco tempo?

Conforme mencionado anteriormente, escolhemos nosso informante-chave e depois deixamos que cada entrevistado fizesse suas indicações, sem qualquer orientação. Percebemos que apenas “funcionários antigos” da Escola eram citados, prioritariamente professores, o que nos fez passar a orientar, de algum modo, esse processo. Ao final da conversa, pedíamos as sugestões das próximas pessoas com quem falaríamos e, em seguida perguntávamos: “e dos novos, quem você sugere?” Ou: “quanto aos alunos, você não gostaria de indicar alguém?” Toda a participação na pesquisa de “novos” servidores e alunos foi proveniente dessa indicação que chamamos de indireta. O resultado das indicações como um todo pode ser expresso no gráfico abaixo.

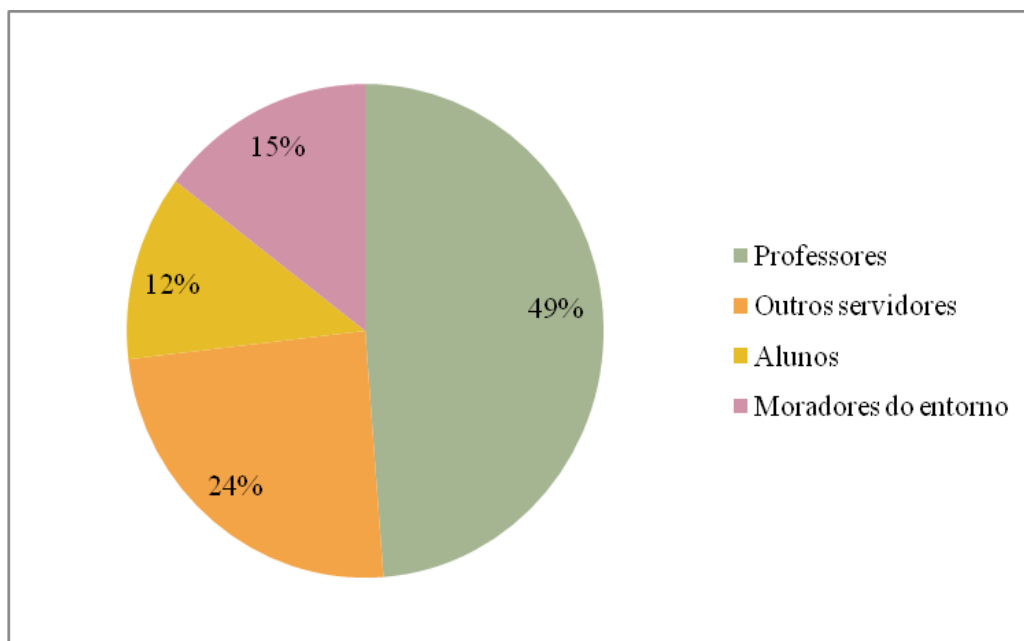


Gráfico 2: Porcentagens de indicações para a participação na pesquisa por segmento funcional da Escola

Pensada a partir dos citados grupos que descrevemos aqui, “esse”, “mais esse”, “mais esse”, como diz Manoel, a Escola é composta de fragmentos que se “relacionam”. Podemos perceber, a partir das falas apresentadas que esse mecanismo imprime uma dinâmica de guetos, de morosidades, de hierarquias e desânimos que dificultam os processos de trabalho na Escola. Todavia essa é uma

das muitas facetas dessa Escola. Gostaríamos, a partir daqui de apresentar outros modos de funcionamento que a movimentam e que estão a todo o tempo interrogando essa forma segmentada e regionalizada que opera capturas. Seguimos então.

4 NÓS CHAMAMOS “COMUNIDADE”

“Eu também sou Escola”.
(Fala de um aluno)

Os sentidos hegemônicos de comunidade e seus efeitos tal como trazidos até aqui podem nos levar à seguinte pergunta: sob tantas capturas, homogeneizações, fragmentações e silenciamentos à diversidade, o que liga as pessoas a essa Escola? Por vezes, também eu me perguntava, frente a situações nas quais via materializadas configurações como as descritas: por que gosto de trabalhar e viver aqui? Por que, por exemplo, há um encontro de ex-alunos que acontece há tantos anos para celebrar a passagem pela Escola? O que faz as pessoas voltarem? Por que ela significa, como já colocamos, orgulho para muitos? Tais indagações nos levam a pensar uma outra política de comunidade que se processa nos espaços-tempos dessa Escola.

Não à toa, começamos essa parte da discussão parafraseando Guattari e Negri (1987)⁵⁴ para colocarmos os sentidos que queremos afirmar para a comunidade. Esses autores, ao abordarem a apropriação que o capitalismo operou com relação à ideia de comunismo, ressaltam a importância do termo e o ressignificam: “trata-se, desde já, de *acumular um outro capital*, o de uma inteligência colectiva da liberdade, capaz de orientar as singularidades para fora da ordem de serialidade e de unidimensionalidade do capitalismo” (p. 9). Esse sentido de *comunismo* enunciado em 1987 corrobora para o que queremos afirmar quando colocamos em nosso título a expressão *comunidade*.

O modo-comunidade cristalizado, a comunidade de iguais, a comunidade definida pelo dicionário, a comunidade que significa unidade, que implica na morte das diferenças, como a do conto de Kafka, comporta um sentido moral de *comum*: uma transcendência que anula as singularidades, que funciona suprimindo e apagando as diferenças, que exclui qualquer Outro.

⁵⁴ Os autores iniciam tal obra com um capítulo intitulado “Nós chamamos comunismo”.

Tendo em vista as capturas operadas por meio desse termo, alguns autores têm apostado em outras terminologias para discutir os modos de associação e composição coletivos, colocando à parte o nome *comunidade*. Hardt e Negri (2005, 2007) vêm trabalhando, por exemplo, com o conceito de *multidão*. Em suas palavras: “um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem muito menos na indiferença), mas naquilo que tem em comum” (2005, p. 140). Já Costa (2005) defende que a ideia de *redes sociais*, propiciada pelas experiências com o ciberespaço, amplia – em relação à de comunidade – a compreensão da interação humana face a uma nova forma de se fazer sociedade. Para ele, “essa nova forma é rizomática, transitória, desprendida de tempo e espaço, baseada muito mais na cooperação e trocas objetivas do que na permanência de laços” (p. 246).

Destacamos o movimento dos autores acima citados como fundamentais para a problematização e desconstrução de um objeto *comunidade* que tem operado segmentações, implicando na afirmação de formas modelares e fechadas de vida. Entendemos, todavia, que tudo são estratégias. Em nosso caso, apostamos ainda em falar de comunidade, devido a algumas particularidades. Primeiro porque acreditamos que esse debate de propostas alternativas ao termo ainda não está mobilizando os terrenos da educação e, sendo assim, nossa intenção justamente de trazer essa problemática para tal campo ficaria muito pouco evidenciada. Segundo porque, apesar dos perigos já mencionados sobre o uso do termo, entendemos que ele comporta sentidos relacionados a lutas importantes⁵⁵.

Propomos, então, um outro sentido para a comunidade. Tomamos emprestadas, para isso, as análises de Nancy (2007), o qual problematiza a noção tradicional de comum, evidenciando que as “comunidades perfeitas”, pautadas no desejo de fusão comunal, numa comum-unidade, em vínculos quiçá eternos, em relações transcendentais consistem num paradoxo. Isso porque, para ele, comunidade pressupõe a abertura ao Outro, a composição de singularidades, o acolhimento à multiplicidade, a capacidade de afetação e de diferir.

⁵⁵ Como, por exemplo, as práticas de Educação Popular, preconizadas por Paulo Freire.

Se Nancy se empenha na elucidação dos sentidos ontológicos que alimentaram as ilusões do comum, é para pensá-lo além deles. É apenas pela exposição de uns aos outros, de uns com outros, que o comum (não substancial) poderá ocorrer, responderá Nancy. Existir não é outra coisa senão ser exposto: sair da identidade de um si mesmo e de sua pura posição, expondo-se ao fora, à exterioridade, à alteridade e à alteração. (CESAR, 2007, p. 19)

Segundo Nancy (2007), se opera hoje um apelo ao retorno da “comunidade perdida”, uma comunidade de partilha íntima da vida, dos valores, das crenças, uma comunidade que a sociedade destruiu. Pelbart (2003) sugere que esse apelo está ligado ao que ele designa por uma “crise do comum”, que se engendra no contemporâneo. Crise não porque antes o *comum* tomado como igualdade e unidade imperasse e depois tenha sido dissipado pelo capitalismo: crise do próprio sentido de *comum*. Segundo ele:

As formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais. (PELBART, 2003, p. 28).

Mas o autor afirma que essa crise é paradoxal: ela surge num momento em que, justamente, nunca se observou tamanha prevalência do *comum*. Expliquemo-nos melhor. Pelbart (2003) está conflitando duas ideias de *comum*. Não que hoje prevaleça o comum-igualdade-unidade, mas práticas que vem possibilitando uma re-significação do *comum* como o alargamento da “capacidade de comunicar, de relacionar-se, de associar, de cooperar, de compartilhar a memória, de forjar novas conexões e fazer proliferar as redes” (p. 29)⁵⁶, capacidades essas que hoje movimentam o capitalismo pós-industrial, o capitalismo dos bens imateriais.

Frente a modos inéditos de associação, configuram-se formas reativas que se agarram a figuras “comunitárias” do passado, “comunidades perfeitas” em que os membros viviam sob a égide de um mesmo ideal: as primeiras comunidades cristãs, as antigas agremiações, a família nuclear tradicional. Opera-se, nesse sentido, a produção de desejo de uma forma de vivência coletiva fusional, “sempre referida a uma era perdida, em que a comunidade se tecia em laços estreitos, harmoniosos, e dava de si mesma, seja pelas instituições, ritos, símbolos, a representação de sua

⁵⁶ Tal sentido de comum vem sendo trabalhado por Hardt e Negri (2005).

unidade” (PELBART, 2003, p. 32). Essa temática é também abordada por Hardt e Negri (2005), os quais afirmam que a dissolução dos corpos sociais tradicionais no contemporâneo tem suscitado um movimento, por parte dos que eles designam por modernistas, motivado pelo desejo de se reconstituir essa “comunidade perdida”.

Retomando Nancy (2007), tal comunidade nunca existiu. Nesse sentido, afirma o autor, nunca houve comunidade.

Ou seja, a comunidade perdida não passa de um fantasma. Ou, aquilo que supostamente se perdeu da “comunidade”, aquela comunhão, unidade, co-pertinência, é essa perda que é precisamente constitutiva da comunidade. Em outros termos, e da maneira mais paradoxal, a comunidade só é pensável enquanto negação da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesma. A comunidade tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. Daí a condenação categórica do desejo de fusão comunal, pois implica sempre na morte ou no suicídio, de que o nazismo seria um exemplo extremo. (PELBART, 2003, p. 33).

Desse modo, Nancy (2007) evidencia o paradoxo implícito nas ideias da comunidade-identidade, comunidade-unidade, comunidade-igualdade, comunidade-homogeneidade, apostando num outro sentido e numa outra potência do radical *comum*. A aposta feita por Nancy é a de uma comunidade aberta, de uma exposição, de uma multiplicidade de encontros que não se feche a um conjunto determinado de pessoas. É um deixar-se afetar sem duração determinada, é um expor-se aos encontros: uma composição que não se faz pela unificação, que não exige a morte de nada que escape, uma composição de diferenças. É a “comunidade negativa”, ou a “comunidade dos que não tem comunidade”, segundo Bataille (apud PELBART, 2003; CESAR, 2007).

Aproximamos ainda Nancy de Agamben, o qual, a partir de Espinosa, nos convida a pensar numa comunidade *inessencial* (1993, p. 22-23): “[...] uma conformidade que não diz de modo nenhum respeito a uma essência. *O ter-lugar, a comunicação das singularidades no atributo da extensão, não as une na essência, mas dispersa-as na existência*”.

Procuramos afirmar, assim, uma outra ideia de comunidade, definida pela comunicação de singularidades, pela potência de agremiação sem delimitação

espacial ou temporal, pelo encontro que se abre ao outro, à afetação, ao contágio e às novas experiências.

Mas essa comunidade dos encontros, fugidia pela sua não organização, pela recusa de qualquer centralidade, hierarquia ou submissão, pela sua inapreensão temporal, pelo seu caráter não fixo e não localizado, não deixa de ser uma ameaça às formas legitimadas de poder: produz um funcionamento muito difícil de capturar, justamente por se definir pela não captura a formas pré-estabelecidas. Com relação a essa associação comunitária, a esse “povo” incomum, a essa “comunidade inconfessável” que, de acordo com Blanchot, engendrou o movimento de Maio de 68, tal autor escreve:

É nisso que ele é temível para os detentores de um poder que não o reconhece: não se deixando agarrar, sendo tanto a dissolução do fato social quanto a indócil obstinação em reinventá-lo numa soberania que a lei não pode circunscrever, já que a ela recusa. (Apud PELBART, 2003, p. 36).

Não nos parece ser casualidade que os novos tipos de vínculos subjetivos, as redes que não se fixam em objetos ou lugares determinados, a superfluidade dos encontros seja codificada como a “morte dos bons tempos de comunidade”. Produz-se um sentimento de incompletude no contemporâneo, um desejo de agarrar-se a formas de convívio duradouras, quiçá eternas, como se tudo que escapasse disso fosse uma vida na indiferença. Retomamos aqui Hardt e Negri (2005) para finalizarmos essa breve revisão: segundo esses autores, tais modos de associação e sua produção *comum*, que constituem o que eles chamam de *carne* da multidão não se caracteriza pela indiferença, pela alienação ou pelo aceticismo. A multidão, ao contrário, é para eles “o único sujeito social capaz de realizar a democracia” (p. 141). Assim, escrevem:

Examinando nossa sociedade pós-moderna, com efeito, livres de qualquer nostalgia dos corpos sociais modernos que se dissolveram ou do povo que está faltando, podemos ver que o que estamos vivenciando é uma espécie de carne social, uma carne que não é um corpo, uma carne que é comum, substância viva. Precisamos descobrir o que essa carne pode fazer. [...] A carne da multidão é puro potencial, uma força informe de vida, e neste sentido um elemento do ser social, constantemente voltado para a plenitude da vida. Dessa perspectiva ontológica, a carne da multidão é uma força elementar que constantemente expande o ser social, produzindo além de qualquer medida de valor político-econômico tradicional. Qualquer um pode tentar capturar o vento, o mar, a terra, mas eles sempre serão mais do que

podemos apreender. Do ponto de vista da ordem e do controle políticos, assim, a carne elementar da multidão é desesperadoramente fugidia, pois não pode ser inteiramente enfeixada nos órgãos hierárquicos de um corpo político. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 266).

O que pretendemos aqui, ao fazermos conversar esses diferentes conceitos que não necessariamente se referem à terminologia *comunidade* é afirmar a potência da comunicação e das composições coletivas que fluidamente se formam e se desmancham no corpo social, acoplando diferenças sem criar diferentes. Apostamos na potência desse tipo de composição como prática de liberdade e invenção de novas formas de vida que escapem às modulações e capturas capitalísticas, tendo em vista a afirmação da vida em sua potencialidade de diferir.

Cabe agora, evidentemente, explicitar o que nós afirmamos como comunidade: não um conjunto fixo ou mais ou menos fixo de pessoas, que se auto-designam ou se auto-identificam comunidade, não um subgrupo social com características em comum, não a uma pertinência regional, étnica, religiosa, genérica; chamamos comunidade a uma composição de processos de singularização da subjetividade, que não se define por uma periodização temporal, mas pela potencialidade de comunicação com o Outro, pelo interstício, pela produção comum, pela capacidade de ações coletivas que não remetem à unidade, pela capacidade de afetação e transformação, uma comunidade menos de semelhanças que de diferenças, um contorno provisório que se produz na particularidade de um cruzamento de linhas da história. Assim, concordamos com Guattari e Negri (1987, p. 10), quando estes enunciam: “o comunismo é criação e reconhecimento de novos modos de vida comunitários e libertação da singularidade. *Comunidade e singularidade não se opõem*”. A comunidade, para nós, não é necessariamente o que junta, mas o que cinde, o que corta, o que expõe e é, em especial, definida pelo interstício, pelo *entre*.

E como pensar a comunidade definida pelo comum que se compõe *entre*, no campo da educação? Nessa perspectiva, poderíamos falar em *comunidade escolar*? Estrategicamente, poderíamos sim, pensando que essa comunidade escolar é heterogênea, multifacetada, que não está espacialmente limitada, que não é composta apenas por alunos, ou por funcionários, ou pelas famílias, ou pelo bairro que circunda a escola. Não se define pelo “ou” – “ou isso, ou aquilo” –, mas pelo “e”

infinito⁵⁷ – “e isso, e aquilo, e aquilo outro...” – Assim, não *comporta* diferenças, ela *se faz* na diferença.

4.1 O NÔMADE E O CAMPONÊS: ESTRANHAMENTOS E INTERFERÊNCIAS PRODUZIDAS NO ENCONTRO

*Essa crioula tem o olho azul
Essa lourinha tem cabelo bombril
Aquele índia tem sotaque do sul
Essa mulata é da cor do brasil*

*A cozinheira tá falando alemão
A princesinha tá falando no pé
A italiana cozinhando o feijão
A americana se encantou com Pelé*

(Diego Blanco y Bahiano)

O encontro com as diferenças, o acolhimento a modos de vida estranhos, o deixar afetar-se pelo estrangeiro, a produção de interferências implica em deslocamentos de diversas ordens: sair de uma posição confortável, do previsto e do prescrito para ganhar outros mundos, com novos cheiros, cores, sabores, músicas e texturas, novos hábitos.

Aprendemos, com a Escola de estrangeiros, algumas lições nesse sentido. A primeira delas diz respeito à tolerância e nos é ensinada pelo professor Sebastião:

Sebastião: A gente tinha horário pra dormir. Um dia eu tava dormindo num beliche aí, o cara veio de noite fazer uma batida de abacate, o liquidificador espalhou abacate pra tudo quanto é lado, a gente já estava dormindo, a luz já tinha apagado dentro do quarto e os caras vinham, né?... Depois que a luz já tinha apagado, fazer as batidas aí...

Pesquisadora: E não podia acender a luz?

Sebastião: Não podia e mesmo assim: “tééééé”, o barulho de liquidificador em cima da cama da gente... la procurar, aquele barulhão todo. E a gente começou a fazer o seguinte: brigar? bater? Como que nós vamos bater? Como que nós vamos bater nos caras? Não, não dá. Então era tolerar essas coisas.

Já Braz nos fala da tolerância como um exercício que cria incômodos, os quais consideramos necessários. Afinal, quando nos incomodamos, produzimos

⁵⁷ Parafraseando Deleuze (2003, p. 121).

movimentos, fazemos ajustes, reinventamos nosso modo de estar no mundo, de viver.

Braz: [...] você tava todo dia em casa, você podia dormir na sua cama, no seu quarto, com seu irmão no máximo e você já achava ruim. Você vem pra cá e ter que conviver com pessoas de tudo quanto é tipo, você acha muito pior e tem que conviver, não tem como você ficar brigando todo dia com aquela pessoa, não tem... É aprender conviver e suportar e ir vivendo.

Esse movimento aparece ainda em outra fala do mesmo aluno:

Braz: Pra mim foi uma loucura, você ficar o primeiro mês... Que eu fiquei interno naquele alojamento de dezenove pessoas. Pra mim aquilo lá foi uma loucura, depois vai melhorando, segundo mês por aí. Mas só que passar umas quatro, cinco noites sem dormir... Ninguém conhecia ninguém e todo mundo bagunçando, tacando chinelo nos outros, tacando água nos outros. Então assim, não estava acostumado a ver aquilo, não estava acostumado com isso não. Deu dez horas eu ia dormir, entro pro meu quarto e durmo, não quero saber, não tem...

Pesquisadora: E porque que tacava chinelo, essas... É o quê?

Braz: Brincadeira [...] de tacar chinelo nos outros, só pra poder não deixar o outro dormir, “não vou deixar o outro dormir, vou ficar sacaneando”. Também aquela história: ninguém conhecia ninguém, então acabava que era uma forma de socializar talvez, naquela brincadeira você acabava criando uma amizade lá. Mas também aquilo foi fundamental pra criar amizade com todo mundo, acho que foi interessante nesse ponto de vista. Mas só que era uma loucura, que ninguém conseguia dormir. Dezenove pessoas era uma bagunça danada. [...] Às vezes você está tomando banho quente, pessoal vem, pega água no bebedouro geladinho, jogam em você. Você com banho quente... Olha aquilo... Na hora dá vontade de você pocar a porta e matar uma pessoa dessa, mas só que você... Tem hora que você leva na brincadeira, tem hora que você passa raiva, fica com raiva da pessoa, uma semana, duas, depois você não aguenta, você volta a conversar com ela e às vezes ela fica amigona sua [...].

Mas abrir-se à afetação estrangeira requer mais que tolerância; requer, nas palavras de Agamben (1993) a produção de um *agio*:

O termo *agio* indica de facto, de acordo com o seu étimo, o espaço ao lado (*ad-jacens, adjacentia*), o lugar vazio em que cada um se pode mover livremente, numa constelação semântica em que a proximidade espacial confina com o tempo oportuno (*ad-agio, ter agio*) e a comodidade com a justa relação. (p. 27).

Nesse *agio*, no *entre*, são tecidas composições variadas, de cujas matizes já não é possível distinguir as cores originais. A Escola é assim e também espaço de acoplamentos, funcionando como canal comunicativo de experiências. Propicia o

aprendizado não apenas dos conteúdos formais de uma matriz curricular, mas de outras formas de vida, como nos mostra Jonas.

Jonas: Naquela época já tinha muita gente de fora, sempre teve bastante gente de fora. [...] Mas o relacionamento que a gente tinha com o pessoal de fora era interessante, era diferente de agora. O pessoal assim era mais estranho do que agora. Porque o Brasil ficou mais pequeno agora. Tipo assim: você tem um relacionamento com um pessoal lá do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte, ouve falar toda hora de informações da Europa, porque os meios de comunicação melhoraram, os meios de transporte melhoraram. Naquela época a gente não tinha celular. Tinha um telefone só em Barracão todo. É... A gente não tinha internet. Você pergunta os meninos que... Agora eles não imaginam um mundo sem internet, sem um fonezinho no ouvido. Eles ficam vinte e quatro horas por dia antenados. [...] Então a gente não tinha, não tinha essa informação. A gente não tinha acesso a um jornal escrito... [...] O pessoal vinha... Você se relacionava, por exemplo, com um cara lá de Mantenópolis, vinha muita gente lá de Mantenópolis, de Nanuque... Parecia que era de outro mundo, o cara vinha de outro mundo, de uma região muito distante [...].

Esse sentido também pode ser expresso na fala de Bento:

Bento: E o bom que além deles [colegas da região] eu tenho muito mais amizades que eu tinha antes na Escola.

Pesquisadora: Você conheceu muitas pessoas aqui na escola?

Bento: Muitas.

Pesquisadora: Daqui de perto, de longe?

Bento: Daqui, de outros estados.

Pesquisadora: E o que você acha dessa mistura aí?

Bento: Eu acho bom, porque... Na questão cultural principalmente, porque... Com os alunos da Bahia, você aprende coisas diferentes, aprende... Conhece lugares de lá que eles mostram por foto, na mensagem que eles mandam, o dialeto mesmo diferente, o que eles comem...

Como nos fala Braz, impossível passar por essa Escola e não se transformar: “[...] um mineiro não consegue vir para cá e voltar para Minas falando do mesmo jeito, ele pega um pouco do sotaque do capixaba, um pouco da Bahia, então acaba que acontece isso eu acho...”.

Transformada também é a própria Escola, com as interferências produzidas por nômades e camponeses, todos estrangeiros nesse lugar. Como dissemos no capítulo anterior, as então estrangeiras meninas acabaram por imprimir um novo funcionamento no refeitório e no alojamento. Hoje, na Escola, podemos dizer que os alunos dos cursos superiores compõem nosso mais recente quadro de estrangeiros, interrogando uma estrutura anterior e movimentando as modificações necessárias ao seu acolhimento:

Rita: [...] o próprio aspecto de social, da Escola. Eu sei que várias pessoas trabalham nesse favor, mas mesmo assim ainda encontro muito de frente, sabe, com forças que não querem que isso se expanda, que haja uma maior interação. Por exemplo, a gente teve que batalhar pra poder a gente ter direito a ter como fazer refeições ali na Escola.

Pesquisadora: E vocês tão conseguindo agora?

Rita: Agora nós fizemos um termo de... Várias pessoas fizeram um abaixo-assinado e nós conseguimos fazer. E outras coisas também.

Acopladas a outros atravessamentos de ordem econômica, de políticas de governo e modos de produção da vida, essas interferências vão forjando novas formas-escolas.

4.2 REDES DE SOLIDARIEDADE E VIDA PARTILHADA

Retomamos, aqui as questões contidas no parágrafo que abre esse capítulo, na tentativa de estabelecer algumas conexões acerca de como muitas das pessoas que passam pela Escola querem nela ficar ou sentem saudades quando vão. É na construção de fortes vínculos de amizade, de solidariedade e de partilha de objetos, de tempo e da própria vida que se tecem tais sentidos e afectos.

Quando conversamos com Rita, ela nos conta sobre algumas decepções quanto a funcionamentos operados na Escola, os incômodos com dificuldades relativas à estrutura física, equipamentos e materiais num primeiro ano de curso superior. Remete ainda a modos de gestão autoritários e problemas de ordem financeira. Frente a isso, são as redes de solidariedade forjadas nesse espaço-tempo o principal motivo para sua permanência no lugar:

Rita: Rola uma rede de ajuda, mas não no sentido... Não no sentido paternalista da ideia, sabe? Não, não nesse sentido. É no sentido bacana assim, sabe? De construção mesmo. E é isso que a gente tava discutindo, isso que ainda me mantém aqui [...].

Manoel, num movimento similar, também atribui aos novos vínculos à alegria que acalenta a ruptura com o modo de vida anterior, a saudade da terra natal e dos amigos que por lá ficaram, bem como os impasses frente a processos de trabalho segmentados.

Manoel: [...] esse grupo que chegou, a gente se encontra, a gente se reúne, a gente janta junto, a gente sai junto, até mesmo porque está todo mundo na mesma situação. Então está todo mundo rindo, perdendo os vínculos, perdendo assim... Deixando os vínculos anteriores nos lugares de origem e ao mesmo tempo assim... Sentimos essa necessidade de se constituir um outro grupo aqui, então a gente acaba se encontrando bastante também. Tem ajudado, tem sido bom.

Estar longe da família com tantos estrangeiros faz com os mesmos se aproximem e criem uma outra forma de estar junto: é isso que nos conta Braz:

Braz: E eu acabei assim, vindo e acabei me acostumando porque nunca tinha ficado fora da família. [...] Meio estranho que no começo você fica diferente assim... Que você não tem familiar por perto, não tem nada, então é muito estranho. Mas só que depois a gente acaba se acostumando, cria amizade. Primeiro ano é muito bom, depois você cria amizade com professor, com aluno, então fica assim muito legal, fica como se fosse a família da gente [...].

Essa forma de agremiação – concorda ele com os demais – ampara e conforta e isso nos sinaliza que tais sensações não são exclusividade das “comum-unidades duradoras”.

Braz: Essa questão de amizade mesmo, de muitas vezes a gente estar... Véspera de prova ou alguma coisa assim, precisava de alguma ajuda, precisava de alguma coisa, tem sempre alguém que chegava, e [...] ajudava, é... Ajudava a gente a estudar, ou quando a gente estava passando por algum problema, às vezes a gente estava triste, a pessoa vinha, conversava com a gente, animava a gente. Então assim, eu achava isso bacana, [...] que muitas vezes a gente fica naquela: “que eu estou caçando aqui nessa escola? Por que eu não vou embora pra casa?” Você fica naquele dilema, né? Muitas vezes você se sente como se você tivesse abandonado aqui... Aí sempre chega alguém, conversa com você, um amigo, assim... Então eu acho que isso foi importante assim pra poder manter a amizade e pra poder não ir embora talvez. Acho que isso foi o ponto mais legal assim que eu acho assim, essa força que eles sempre davam uns aos outros.

Tal configuração, nas palavras desse aluno, propicia a criação de “amizades muito fortes”, “amizades que você vai levar pra vida toda”. E essas amizades implicam o desmanchamento de modos de vida individualizantes e privados. A Escola, em suas muitas formas, é nesse sentido, é um caldeirão de trocas, comunicação e ajuda, como podemos perceber na experiência de Osmar, ainda na EPA:

Osmar: Aí já era a Escola Prática de Agricultura na época. Aí ficou o Tiro de Guerra comandando quase que a maior parte da Escola. Os alunos, duzentos e vinte atiradores na época, era muita gente mesmo. [...] a Escola instruiu as prefeituras, as prefeituras que incentivaram. Qualquer coisa você

ia na prefeitura, o pessoal do interior vai tudo pra prefeitura, no município, né? Então eles avisavam pra aquelas pessoas que vinham pagar imposto na prefeitura, que tinha propriedade e era informado. Então ficava logo com o negócio na cabeça. Aí ia na prefeitura dizendo como é que vinha pra Escola. Aí eles davam uma lista de tudo que você tinha que comprar pra trazer, porque você é da roça mesmo, nem escova de dente não tem. Então do sapato embaixo, da escova de dente e o pente, já vinha uma lista completa. Agora, pro Tiro de Guerra falava a botina, dizia borzeguim, tinha que levar um par de borzeguim [...]. Agora, no interior, quem é que sabia dessa palavra borzeguim? Ninguém sabia. Lá na prefeitura os funcionários eram analfabetos, o secretário não sabia nada, os políticos queriam só voto na época. Então o que aconteceu? Ninguém ficou sabendo, o papai foi e comprou um sapato de verniz. Na época, comprou um sapato de verniz pra mim e eu trouxe. Cheguei aqui quase que eu perco o Tiro de Guerra, porque eu não tinha o tal borzeguim que era a botina, né? Aí o que me salvou foi Santa Leopoldina, o [fala o nome de um colega de turma]. [...] Aí a mãe dele mandou o par de botinas novo pra ele, aí ele pegou o par de botinas velhas, falou: “[Osmar], fica com isso aí”, aí eu mandei, mandei num sapateiro que tinha ali, consertou ele. [...] Então com aquela botina eu fiz o meu Tiro de Guerra e o borzeguim ficou na conversa, vim saber aqui quando o sargento falou com a gente: “borzeguim é o troço pra fazer o tiro de guerra gente, ninguém sabe que nome é esse?”

Outras experiências nos mostram ainda que não se trata apenas de “dividir as próprias coisas”, mas de uma prática de vida partilhada, a qual se torna repleta de bens comuns.

Paulo: [...] aqui se dividia tudo, não é? Aqui se dividia o doce, se dividia o dinheiro, se dividia a roupa. Era comum em um momento de festa você pedir um amigo que te ajudasse: “escuta, eu não tenho uma calça, não tenho uma boa camisa”. [...] Tinha umas coisas interessantes... Até mesmo a brilhantina, que teve em período da brilhantina, das meninas... Que passava na cabeça, e a gente dividia aquilo. A pasta dental se dividia. Era... Isso era um ato comum entre nós, a gente era muito solícito, era muito solidário com as situações do outro. Isso fez com que a gente lembrasse e guardasse num compartimento especial da nossa vida esse período e essas coisas.

Nesse rol, trazemos a história do gandula, um tipo de vestimenta que atravessou épocas diferentes. Um bem impessoal de todos os que dele precisaram:

Pesquisadora: Como que é a história do gandula?

Agenor: Gandula era o quê? Era uma vestimenta que servia pro exército, era tipo um blusão cáqui. Isso, quando acabou a parte militar sobrou, aí os alunos vinham aqui dentro pegar, arrumava pra cada um. Aquilo salvou a pátria de muita gente, aí nós usávamos [...].

Pesquisadora: A roupa de repente que o [Osmar] usou serviu pra cada um...

Osmar: Ah, foi. [...].

Domingos: A roupa do Tiro de Guerra, que era uma roupa verde, serviu pra todos os alunos trabalharem, até pra assistir aula, que a situação financeira de antigamente era diferente de hoje [...].

Damião, ex-aluno, por ser filho de um ex-funcionário da Escola na época, não residiu no alojamento, mas conta como as práticas de solidariedade marcaram também sua passagem pela Escola.

Damião: Era muito bom, muito bom, muito bom mesmo porque a solidariedade era muito grande. Então, por exemplo, eu cheguei aqui, eu ensinava as pessoas. Eu acho que você tira a melhor nota, o cara vem atrás de você e a gente ensinava, porque não tinha problema nenhum, a gente não tinha esse negócio de vaidade, de... Não tínhamos essas coisas [...]. Eu lembro, por exemplo, que eu não fumava, né?... Então eu lembro que, por exemplo, a solidariedade chegava a tanto que o cara acendia um cigarro, fumava três, quatro [pessoas] um cigarro. Porque aqui você não tinha dinheiro pra comprar um maço, mal pra comprar um cigarro. O cara, não sei como vai dar o cigarro, entendeu? Essas coisas que a gente fala: “pô, legal né, o cara...” Então era... Outra coisa: bebida. Você comprava uma garrafa de... Vamos supor, você comprava uma garrafa de cachaça, não podia comprar cerveja, nem cerveja não era... Cachaça, vamos falar cachaça. Então, dez, doze pessoas pra comprar um... Quer dizer, essa solidariedade, entendeu? Se você roubava laranja⁵⁸, era um crime, não podia fazer isso, mas os caras roubavam e os caras pegavam, ninguém falava que era amigo, “eu já roubei cinquenta laranjas e ninguém me pegou, distribuí”, o cara distribuía, era normal. Eu nunca fiz isso, mas eu via os caras contando, eu também não me envolvia, que meu pai dizia: “não, não vai mexer com esse negócio de pomar que dá encrenca”. Se um roubava um negócio, dividia, era solidariedade, vamos dividir. Quer dizer, era muito comum, muito comum, era um negócio impressionante.

Podemos perceber, até aqui, como as redes de partilha acabam dando o tom do gosto pelo lugar. Em outras situações, elas eram/são decisivas para a manutenção dos alunos ali, muitas vezes em seu aspecto financeiro.

Vitório: O que predominava aqui era realmente a solidariedade, aqui tinha muitas pessoas de poder aquisitivo baixo, a gente chegava até a... Muitas vezes a gente fazia vaquinha, fazia entre nós pra comprar um sapato pra alguém, comprar meia... [...] O relacionamento era muito bom e esse relacionamento continua [...].

Pesquisadora: Você acha que tinha alguma coisa aqui que contribuía pra essa proximidade?

Vitório: É, existia sim, era carência, porque a gente não tinha muitas opções, então a... Essa aproximação que fazia... Essa carência que fazia essa aproximação. Você está longe de casa, você, então... [...] Eu não conheço nada nesse sentido assim, de solidariedade, de coisas práticas realmente.

Esse tipo de rede acontece, em alguns casos, independentemente aos “muros” da Escola, conectando pessoas que, inclusive, não possuem nenhum vínculo formal

⁵⁸ É comum os alunos “roubarem” frutas na Escola. Por ser uma escola-fazenda, existe grandes pomares, com fruteiras variadas. Tais frutas são em parte distribuídas no refeitório, por ocasião das refeições e em parte vendidas. O lucro dessa venda é revertido para o próprio orçamento da Escola.

com o estabelecimento. Sebastião mesmo nos conta de uma ajuda nesse sentido, decisiva para que pudesse concluir seus estudos. Ele havia começado a estudar na EAFST em 1982, mas acabou desistindo e retornou depois, em 1984, passagem sobre a qual narra:

Sebastião: E aí a primeira coisa que ela [tia] falou foi: “olha, você já teve a sua oportunidade, nós não vamos te manter lá não” [...]. E eu juntei com um irmão meu que hoje é taxista e nós começamos a tocar café à meia. Então eu fui capinar café, toquei uma lavoura de café durante um ano e o dinheiro que eu colhi com o café já dava pra me manter.

Pesquisadora: Aqui pagava, né?

Sebastião: Pagava uma taxa de um salário mínimo por ano, pagava pra estudar. [...] E aí eu vim pra cá com esse dinheiro. O dinheiro estava acabando e aí eu encontrei um segundo pai, um cara chamado [fala o nome da pessoa], que era muito amigo meu... [...] Era um cara bacana. Eu sempre lembro dele, é... Tinha um seriado na televisão, tinha um cara chamado Mestre, que era um ninja, né? E esse cara do nada chegava pra mim: [Sebastião], tá precisando? Tá precisando? E aí, quer falar comigo? Tá precisando falar comigo? E eu não gostava, sempre fui muito orgulhoso, não panhava dinheiro... E às vezes ele puxava do bolso, pegava um cheque: “e aí?” E isso me produziu um orgulho muito grande [...].

É comum também os próprios funcionários oferecerem esse tipo de ajuda aos alunos, numa prática que requer desprendimento. Paulina mesmo nos relata como constantemente emprestava dinheiro, muitas vezes a alunos que nem conhecia e, estes, por sua vez, nunca lhe “deixaram na mão”, segundo ela. Assim, conta: “Às vezes eu nem sabia, aí o aluno vinha: ô tia, vim trazer o dinheiro que a senhora me emprestou”.

Outra prática que gostaríamos de destacar empreendida por alguns funcionários e por outros moradores da região é a de abrir mesmo as portas das casas para os alunos, quando estes precisam ou para dar-lhes um pouco mais de conforto.

Paulina: Essa [fala o nome de uma senhora da região] pegava sempre uma menina, sempre assim... Talvez, vamos supor, você era minha filha, você se identificava com uma coleguinha: “Ô mãe, ela pode ficar lá em casa?” Então não cobrava não, a gente segurava ela, porque comia lá, né? Às vezes jantavam lá com a gente em casa, que a gente nunca deixa de dar.

Em outra fala de Paulina podemos notar esse mesmo movimento: ela conta sobre uma aluna que adoeceu e o pai a veio buscar para levá-la embora da Escola à revelia. Sua narrativa mostra a disponibilidade em acolher essa menina e a tristeza de não ter podido ajudar naquele momento:

Paulina: Mas aí então ela foi embora. Ela estava com muito problema de saúde, já não podia comer certas comidas, então o pai dela falou: “Não, vamos embora minha filha”. Só sei que ela foi soluçando, ela despediu de mim mais a minha colega aqui, a [cita o nome], chorando. Ainda a [colega] falou: “Que pena, né?”. Aí eu falei: “Ó, se ela ficasse eu ia segurar ela lá em casa. Não era um prato de comida que ia me botar...”, coitadinha.

Vitório e Maria falam de como eram recebidos na casa de funcionários, sendo que esta última atribui a possibilidade de concluir seu curso à hospedagem proporcionada por um casal, na época em que o curso de Economia Doméstica foi fechado e, como consequência, também o alojamento feminino.

Vitório: Funcionários aqui, eles sempre convidavam a gente pra ir assistir um jogo na sua casa. Ia lá, sempre tinha um lanche e muitos alunos aqui chegavam até a almoçar muitas vezes no domingo.

Maria: Muitos alunos chegavam a morar. Eu morei na casa de um funcionário. Só pude estudar porque pude morar na casa do [cita um funcionário e sua esposa], senão eu não tinha conseguido estudar. [...] são pessoas muito interessantes também no lugar porque eles hospedaram muitos alunos e... Hoje é que eu sei, eu pensava que a Escola pagava, mas ninguém pagava nada pra eles, nem eu... [risos].

E a rede se movimenta: se Vitório é recebido nas residências dos servidores para uma alimentação diferente ou para a possibilidade de assistir televisão, acolhe por sua vez, em sua casa, colegas que queriam conhecer o mar.

Vitório: Nas férias a gente levava um colega... Não que a gente fosse abastado, mas a gente tinha uma vida... Uma condição um pouquinho melhor e as pessoas aqui não conheciam a praia, né? Tinha muito mineiro, eles iam lá pra casa da gente, passavam as férias, tudo.

Seguem-se ainda falas que nos trazem outros sentidos de partilha: a partilha do tempo, a disponibilidade de um estar junto e práticas de cuidado, que ganham corpo em gestos discretos e carinhosos desses “estranhos”.

Vitório: Eu lembro quando eu notei que meu pai ia me deixar aqui, eu fiquei desesperado, fiquei isolado, aí o chefe de disciplina... Aí, nessa época, apesar não de ter aquela formação, mas as pessoas tinham uma psicologia, de vivência. Ia um maior lá, conversar com você, te chamava pra jogar bola, você vai jogar tênis de mesa, né? Na época era ping-pong que a gente sabia...

Paulina: Eu lembro que tinha um lá de não sei da onde, então ele era o meu xodó [...]. Então um dia foi que ele ficou bêbado [...]. Suzana, eu botei ele pra dormir, tirei o sapato dele, cobri ele. Aí no outro dia os meninos falaram com ele. Todos os meus chefes de cooperativa, que eu tinha [como] chefe os meninos: “olha, foi a [Paulina] que veio”. “Ai meu Deus, não fala

isso comigo não, que a [Paulina]...”. “A [Paulina] entrou aqui, pediu licença, perguntou se tinha algum aluno nu...” – porque eles ficavam tudo juntos.

Pesquisadora: A senhora tá falando lá [referindo-se aos alojamentos]...

Paulina: É, aqui em cima da cozinha.

Pesquisadora: Da cozinha?

Paulina: É, tudo ali. Aí então ficava o segundo ano junto com o primeiro.

Pesquisadora: E a senhora ia lá ainda cuidar dele.

Paulina: Aí então eu falava assim: “Ô meu filho, tem algum nu lá em cima?”. Aí os meninos: “Não tia, pode subir”. Aí eu ia lá, tampava ele com pena de eles deixarem... Mas depois com os meninos a gente conversava: “Ah, não deixa ele ficar bêbado não, tenha dó, que a mãe dele se preocupa”. [...] aí sempre tem os meninos que eu cuidava deles.

Essas práticas de cuidado também aparecem na preocupação de alguns professores quanto à preparação das aulas e outras atividades pedagógicas. Sobre isso nos fala Luzia, remetendo a um período na Escola em que, por motivos diversos, faltavam docentes para ministrar determinadas disciplinas.

Luzia: [...] aí, por exemplo, tinha aula de Educação Artística que ninguém dava, mas aparecia no boletim: dez pra todo mundo, zero faltas; tinha aula de Ensino Religioso que ninguém dava: dez pra todo mundo e zero faltas. E aí eu comecei a achar que esses espaços poderiam ser espaços pra fazer um trabalho com esses meninos, pra a gente usar de alguma forma e aí eu vinha à noite pra fazer atividade. Eu lembro de uma época que eu fui lá em Várzea Alegre, a Escola me deu um motorista, a gente foi atrás de uma dona [fala o nome da senhora], a gente aprendeu a colher o cipó aqui na mata da Escola, o tal de cipó imbé. Fizemos cestos com o cipó, ensinava os meninos. Do cipó a gente buscou alternativas depois, do jornal, entendeu? Do jornal eles começaram a entender que dava pra fazer aquela cestinha bonitinha que você via na floricultura, que podia presentear alguém se pintasse, passasse um verniz. Aí assim, a gente foi buscando alternativas... Pulseirinha que eles gostavam, a gente comprava miçanginha pra ensinar a fazer aqueles negócios bonitinhos, umas coisas assim, sabe Suzana? Pra diversificar, pra ocupar. [...] a gente tentou assim, se envolver diretamente com as questões dos meninos pra tentar ajudá-los de alguma forma.

Também a fala de Sebastião, acerca das aulas práticas no campo, nos dá um pouco a dimensão do carinho dispensado na empreitada de ensinar, o estar junto que torna poroso os limites dos segmentados lugares de professor e aluno.

Sebastião: Tem aluno aqui, menina, por exemplo, que não sabe capinar. Aqui tem o mato [faz gesto com a mão], aí começa a capinar de lá pra cá, vem derrubando pra cima onde não capinou ainda. Você ensina uma vez, não sabe. Ensina outra vez, não sabe. E tem que estar lá ensinando. Às vezes tem que pegar na enxada e mostrar. E eu to lá no meio, capinando com eles. Tem menina novinha que senta lá, aí eu pego a enxada e limpo a área pra elas... E eu me sinto assim um aluno também. Eu não sou o professor que está lá em cima, eu sou aquele cara que está lá orientando, está norteando a vida dele ali, naquele nível aí de bastante confiança e tudo mais.

Percebemos, ainda, que esse cuidado é muitas vezes despessoalizado: não um cuidado para com esse ou aquele indivíduo, mas para com o vivo. Estabelecem-se, assim, comunidades com a própria vida. Nesse sentido, trazemos mais uma vez a fala de Sebastião, sem podermos descrever o quanto vibrava sua voz, mas atentando para a ternura com que nos foi dita. Face a instrumentos e condições de trabalho na fazenda precarizados, a preocupação com a vida e as dores dos animais:

Sebastião: Chegava assim lá pelo terceiro ano, você ia ser monitor. Aí então tinha uma escala e dividia esses alunos do terceiro ano pra vários setores e o aluno ficava aqui pagando quinze dias e ficava um mês... Ele que escolhia: podia pagar um mês de uma vez ou quinze dias mais quinze dias. Quinze dias no meio do ano, quinze dias no final. E aí um dos lugares que me escalaram foi na pocilga, lá nos porcos. Eu sempre conto essa história pra [diz o nome da esposa]. Eu [...] mais dois caras. [...] A gente ia tratar os porcos depois do almoço, cuidar lá [...]. Mas chegava de manhã lá, Suzana, tem a maternidade onde as porcas criam, ficam com os leitões. Até hoje se você for lá, tem marcas daquilo lá. Os estrados pros dejetos quebravam, porque era de ferro, enferrujavam. A porca paria lá de noite e os porquinhos caíam lá em baixo, se machucavam. Aí vinham cachorro, gato, comiam a metade do porco. Você tinha que matar... Aí nascia aquele monte de porco, você tinha que marcar os dentes, cortar os dentes, marcar a orelha, né? Fazer a marcação australiana, tudo aluno que fazia. Aí tem um alicate especial pra marcar, porque era pra vaziar a orelha, pra perfurar a orelha de um lado a outro. E a aí você tem vários cortes, você corta, funda a orelha, o outro você corta, faz um “v” na orelha... [...] E tem um alicate que faz... Pra ser menos dolorido. Não tinha nada disso. Aí eu ia com a tesoura mesmo e cortava a orelha de um lado a outro, fazia aquele corte. Me doía tanto cortar aquilo. E aí pra cortar no meio da orelha, eu tinha que dobrar a orelha do bichinho, mas que dificuldade... E tinha que marcar aquele porquinho que tinha nascido. Então, de manhã eu chegava lá, mas era bicho puro. Bicho saindo da fossa que tava entupida, tinha todas essas dificuldades.



Figura 7: Foto de divulgação do IFES-ST – 2009: Setor de Suinocultura.

Por fim, gostaríamos de trazer mais uma das histórias de Maria, que nos dá o tom da cumplicidade construída nesse meio Escola, um entendimento sem palavras. Foi em plena apresentação de uma peça teatral:

Maria: Eu não sei porque, um dia eu tava muito nervosa e era assim, a história era mais ou menos assim: eu era casada com o Lucas⁵⁹ e o Mateus era o chefe do Lucas e o Lucas tava interessado numa promoção, chegou em casa e me pediu pra que eu colocasse o terno dele no sol, colocasse minha roupa também no sol, porque se o chefe dele... Que preparasse o jantar, porque o chefe dele vinha visitar a gente. Só que era uma espécie de Ofélia, eu acho, não me lembro muito bem do texto, mas eu tenho impressão que, ou pelo menos era uma moça meio assanhadinha, que ficou meio assim... Se atirando pro lado do chefe, só que durante aquela cena, parece que eu tava mais nervosa e eu fiz xixi na roupa, literalmente eu fiz xixi e aquilo não tava... [...] No script. E era um vestido colorido, de uma... Um vestido que mostrava aquela roda assim, sabe? Quando o Lucas viu aquilo ali que eu tinha, eu cochichei com ele em algum momento “fiz xixi na roupa” ele levanta: “Mulher! Você não precisa ficar tão emocionada que o chefe vem, até faz xixi na roupa!” Quer dizer, não tava aquilo ali no script, mas ele criou aquilo, todo mundo achou que tava no texto e ficou bonito. Mas era nossa cumplicidade. Então na hora a gente inventava, a gente criava, um entendia do outro, se você errava a gente entrava, era uma coisa linda de se ver a nossa amizade.

Os meninos nunca haviam se apresentado num teatro como esse. Estávamos em pleno Trianon, na cidade de Campos concorrendo num festival de esquetes. Nem todos do grupo puderam se apresentar, porque esquetes são curtas e requerem menos atores que uma peça maior. Apresentamos “O Barqueiro” e, como já havíamos feito na Escola, usamos um grande pedaço de TNT para fazer o rio onde se desenrola a trama. Não havia lugar para prender o TNT e por isso, quatro dos meninos ficaram segurando-o durante toda peça, escondidos por de trás do pano. A apresentação foi fantástica, todos aplaudiram muito, mas talvez o que tenha despertado mais risadas foi que quando terminou a última fala a cortina foi se fechando, carregando o TNT... E os quatro meninos, agachadinhos, tentando segurar, apareceram. A apresentadora não se aguentou: mas logo no teatro... Todos querem aparecer e você me vem com seus meninos que passam por toda uma apresentação dando suporte aos únicos três que até então brilhavam! Ao que um disse: ué, mas precisava do rio!

⁵⁹ Lucas e Mateus são também nomes fictícios, usados para substituir o nome das pessoas citadas nesse episódio.



Figura 8: Companhia Teatral Alpha Viventia do IFES-ST em apresentação do Esquete “O barqueiro”



Figura 9: Companhia Teatral Alpha Viventia do IFES-ST em apresentação do Esquete “O barqueiro”



Figura 10: Integrantes da Companhia Teatral Alpha Viventia do IFES-ST em 2009.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA REDE DE SEMENTES

Fechamos este trabalho sabendo-o como um recorte necessário. Um recorte, um modo dentre tantos pensados/possíveis de trazer as questões que o dispararam. Mas não o fechamos para que se finde aqui: queremos que ele abra outras frestas. E que, se há nele forças que afirmem o público, a diferença, a alteridade, a partilha, que essas possam espriar-se, forasteiras pelo mundo.

Ao longo desta dissertação, procuramos transitar por diferentes formas-comunidade e suas políticas nos terrenos da educação. Nesse percurso, encontramos alguns perigos: comunidade e coletivo, termos que comportam uma aparente “benesse”, nem sempre são remetidos ao público de fato. Nesse sentido, comunidade pode servir como mais um constructo que reitera a materialização de forças hegemônicas. Vimos, ainda, que essas forças tendem a partir, segmentar, individualizar, definir, demarcar, localizar, cerceando conexões de forças minoritárias que tendem a se exercer em outro sentido.

A história que trazemos a seguir, com sua rede de sementes, somada às várias outras histórias que perpassam esse trabalho e que falam de partilha, solidariedade e composição de diferenças nos indica, todavia, um outro fazer-comunidade: um coletivo que trabalha para além de si e de suas fronteiras, que acolhe e cuida da vida-Outra. É essa a comunidade e a potência que pretendemos aqui afirmar. Nossa aposta é a de que tais produções contribuam na construção de uma escola como espaço efetivamente público: para qualquer um.

Com essa aposta, escolhemos com o cuidado de lavradores a história para esse momento, contada por uma pessoa *qualquer*.

Havia um coletivo que queria estudar agricultura com os pés e as mãos na terra: havia um desejo de terra e de campo. Mas eram poucas as sementes... Não poucas a ponto de impedir que a turma plantasse, só que a turma queria plantar diferente. Em suas mãos, apenas sementes com a promessa do feijão... A turma queria fabricar outros sabores e começou então a pedir ajuda, a sair de seus limites de

turma: ajuda dos forasteiros, que em suas viagens mundo afora passaram a guardar e trazer outras sementes. Sementes de terras estranhas... Nem sempre vingavam – terra e semente também estranham e, às vezes, sua mistura não produz vida. Mas foram tantas as tentativas! Pessoas que passaram pela turma e tiveram que seguir viagem começaram também a procurar. De tanto plantar/tentar/procurar foram chegando outras sementes, a terra também já não era a mesma, muito menos a turma: outras cores, formas e cheiros começaram a se produzir: promessa de milho, algodão, girassol... Em cada planta, mais sementes – renovando a vida e os desejos. Então a turma, cada vez outra, passou a plantar, colher e guardar as novas sementes, para os próximos que vêm poderem também plantar depois (e novamente colher e guardar).

E assim, para nós, fica deste trabalho a necessidade de semear (e dele colher para alimentarmo-nos e dar de comer a outros)...



Figura 11: Foto de divulgação da EAFST – 2007.

9 REFERÊNCIAS

- 1 AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de António Guerreiro. Portugal: Editorial Presença, 1993.
- 2 AGUIAR, Kátia Faria de. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes: Subjetividades e movimentos urbanos**. 2003. Departamento de Psicologia Social, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 3 ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Portugal: Editorial Presença, 1970. p. 41-52.
- 4 ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, p. 53-61, mai 1991.
- 5 ANDRADE, Cláudia Cristina Santos de. **Da casa à escola, da escola à maré: representações femininas acerca da família e da educação formal na comunidade pesqueira de Acupe (Santo Amaro – BA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador – BA.
- 6 ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ. a. 5, n. 2, 2. sem. 2005. p. 18-28.
- 7 BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Alternativa). p. 93-112.
- 8 BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.
- 9 BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng, comunidade Bugio – SC**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau – SC.
- 10 BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A educação popular do campo e a realidade camponesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3377--Int.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2008.
- 11 BAHIANO, Diego Blanco y. Lourinha Bombril. In: OS PARALAMAS DO SUCESSO. **9 luas**. [S.l.]: EMI Music, 1996. 1 CD, faixa 1.

- 12 BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 9, n. 17, Botucatu, mar/ago 2005.
- 13 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).
- 14 BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 15 _____. **Matéria e memória**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- 16 BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Imigração, educação e religião**: um estudo histórico-sociológico do Bairro dos Pires de Limeira, uma comunidade rural de maioria teuto-brasileira. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- 17 BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- 18 BORGES, Jorge Luis. O pudor da história. In: _____. **Antologia pessoal**. Tradução de Davi Arrigucci Jr., Heloisa Jahn e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- 19 BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- 20 _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abril 2011.
- 21 BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton. O cio da terra. In: _____. **Milton & Chico – Chico & Milton**. Três Pontas: Marola Edições Musicais, 1977. 1 disco sonoro, faixa 2.
- 22 CAMARGO, Liseane Silveira. **O desenvolvimento moral das crianças na escola**: a percepção da comunidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.
- 23 CARRILLO, Jaime Pacheco. **Stress no trabalho em professores de Educação Física do Sistema Municipal de Educação, na comunidade de Concepción, Oitava Região, Chile**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –

Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

- 24 CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.
- 25 CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de. **Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG.
- 26 CERULLO, Gilberto. **Escola, comunidade e o “capital social”**: a influência do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.
- 27 CESAR, Marisa Florido. Como se existisse a humanidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA** – UFRJ. ano 14, n. 15, p. 17-25, 2007.
- 28 CHAÚÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1987. p. xvii-xxxii.
- 29 COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface** – comunicação, Saúde, Educação. v. 9, n. 17, p. 235-248, mar/ago 2005.
- 30 DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: Estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- 31 DELEUZE, Gilles. A propósito de Simondon. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. In: PELBART, Peter Pál; COSTA, Rogério da (Orgs.). **O reencantamento do concreto**. São Paulo: Hucitec; Educ, 2003. p. 119-124.
- 32 _____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- 33 _____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- 34 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995. 2. v.
- 35 _____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997a. 4. v.

- 36 _____. Percepto, afecto e conceito. In: _____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. p. 213-255.
- 37 DIAS, Edir Augusto. **Geografia** – por uma outra etimologia. Texto disponibilizado em 14 fev. 2009. Disponível em: <<http://geovivencias.blogspot.com/2009/02/geografia-por-uma-outra-etimologia.html>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- 38 ENGUITA, Mariano Fernandez. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: _____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-130.
- 39 ESTABLET, Roger; BAUDELOT, Christian. **L'école capitaliste em France.** Paris: Maspero, 1971.
- 40 FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC. In: **Trabalho Necessário.** a. 5, n. 5, p. 1-15, 2007.
- 41 FERNANDES FILHO, João (Org.). **Era nos tempos da escola.** Santa Teresa: Associação de Ex-Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, 2008.
- 42 FERREIRA, Maria Lúcia. **Análise da política de integração escola-comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- 43 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- 44 FERREIRA NETO, Antonio Martins. **A inserção da escola na comunidade: desenvolvendo projetos na perspectiva da educação pelo trabalho.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília – DF
- 45 FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. p. 15-37.
- 46 _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- 47 _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- 48 _____. Método. In: **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 88-97.

- 49 FORNAZARI, Sandro Kobol. O Bergsonismo de Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 27, v. 2, p. 31-50, 2004.
- 50 FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.
- 51 FROMER, Marcelo et al. Lugar nenhum. In: TITÃS. **Volume dois**. [S.l.]: WEA, 1998. 1 CD, faixa 2.
- 52 GASPARINI, Sandra. **Santa Teresa**: Viagem no tempo: 1873-2008. 2. ed. Santa Teresa: [s. n.], 2008.
- 53 GROH, Ivanete Lago. **Participação da comunidade na escola pública**: as percepções de professores, alunos e pais sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC.
- 54 GUATTARI, Félix; NEGRI, Toni. **Os novos espaços de liberdade**, seguido de das liberdades na Europa e da carta arqueológica. Tradução da Editora Centelha. Coimbra: Centelha, 1987.
- 55 GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 56 HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- 57 _____. **Multidão**. Guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- 58 HECKERT, Ana Lucia Coelho. Entre risos e narrativas: ver-Beth Barros. **Mnemosine**. v. 5, n. 1, p. 167-171, 2009.
- 59 _____. **Narrativas de resistências**: Educação e política. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- 60 _____. Os desafios da Educação na contemporaneidade. In: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Psicopedagogia**: alguns hibridismos possíveis. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 11-18.
- 61 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 62, de 10 de novembro de 2010. Aprova alteração do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 nov. 2010, Seção 1, p. 10-12.

- 62 _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/02-pdi_2009-2013_otimizado.pdf>. Acesso em: 01 abril 2011.
- 63 JUNG, Neiva Maria. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe** (*alemão/português*). 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- 64 KAFKA, Franz. **Narrativas do Espólio** (1914-1924). Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 65 LAVALLE, Adrián Gurza; CASTELLO, Graziela; BICHIR, Renata Mirándola. Quando novos atores saem de cena. Continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. **Política e Sociedade**, n. 5, p. 37-55, out 2004.
- 66 LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. Vol. 2, Lisboa; Edições 70, 2000. p. 103-115.
- 67 LINHARES, Célia. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: _____ (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-174.
- 68 LOBO, Lília Ferreira. Crônica da Escola Assassinada. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. Niterói, v. 1, p. 59-67, 1989.
- 69 LOURAU, René. Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo, HUCITEC, 2004a. p. 66-86.
- 70 _____. Uma apresentação da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo, HUCITEC, 2004b. p. 128-139.
- 71 _____. Implicação: um novo paradigma? In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo, HUCITEC, 2004b. p. 246-258.
- 72 MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999. p. 211-229.
- 73 MARGOTTO, Lílian Rose. **Educação ou formação: memórias de um colégio de religiosas** (Sacré-Coeur de Marie – Vitória – 1960 / 1969). 1995. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 74 MARQUES, Adriana Alvarenga. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes**: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em

- uma comunidade do Recife/PE. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE.
- 75 MARQUES, Heitor Romero. **A escola que se oferece, a que se tem e a que se quer em uma comunidade carente**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior Plínio Mendes dos Santos, Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados, Universidade Católica Dom Bosco.
- 76 MARTINS, Angela Maria. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: Linhares, Célia (Org.). **Políticas do conhecimento: Velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 71-101.
- 77 MENDES, Valdelaine et all. A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 549-570, jul/set 2009.
- 78 MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, Vozes, 2000.
- 79 NANCY, Jean Luc. **La comunidad enfrentada**. Traducido por Juan Manuel Garrido. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2007.
- 80 NEVES, Claudia Abbês Baeta. Gilles Deleuze e a Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida (prelo). In: NASCIMENTO, Maria Livia; TEDESCO, Sílvia. (Org.). **Ética e Subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 192-213.
- 81 NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida. In: _____. Obras incompletas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. xxiv, 416p. (Os pensadores).
- 82 PACHECO, Neiva Maria da Rosa. **Gestão democrática e relação escola-comunidade**: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.
- 83 PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D’Aqui. A educação para quilombolas: experiências de são miguel dos pretos em restinga seca (RS) e da comunidade kalunga do engenho II (GO). **Caderno CEDES**. v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago 2007.
- 84 PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia** – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 109-130.
- 85 PELBART, Peter Pál. A comunidade dos sem comunidade. In: _____. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 28-41.

- 86 PETERS, Salete; CUNHA, Gustavo Gonçalves da; TIZZEI, Raquel. Uma experiência em Psicologia, Educação e Comunidade. **Psicologia e Sociedade**. v. 18, n. 3, p. 82-87, set/dez. 2006.
- 87 REINHARDT, Rosemari Dorigon. **A dimensão comunitária da escola: construção de parcerias entre a escola e a comunidade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.
- 88 REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz Editora, 2005.
- 89 RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. O homem sem qualidades. História Oral, memória e modos de subjetivação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ**. ano 2, n. 2, p. 24-46, 2. sem. 2004.
- 90 ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- 91 _____. Esquizoanálise e Antropofagia. In: ALLIEZ, Eric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 451-462.
- 92 ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade guarani de Massiambu, Palhoça/SC – um campo de possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Cultural) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.
- 93 SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL.
- 94 SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. **Escola pública e comunidade: relações em d'obras**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.
- 95 SANTOS, Márcia Maria Paes. **A construção dos conceitos matemáticos na realidade do mundo agrário**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ.
- 96 SANTOS-FILHO, Serafim Barbosa. Estimativa rápida e (re)conhecimento de territórios/espacos sociais/realidade local: eixos para discussão sobre diagnósticos de saúde e intervenções com a comunidade. Subsídios para nortear discussão com agentes sociais (representantes da comunidade) sobre diagnósticos locais de saúde. **Curso de Formação de Agentes Sociais como**

Apoiadores no Território. Rio de Janeiro. Ministério da Saúde/ Política Nacional de Humanização, 2007.

- 97 SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.
- 98 SCALDAFERRI, Sante Braga Dias. “**Nas vortá que o mundo deu, nas vortá que o mundo dá**” – Capoeira Angola: Processos de Educação Não-escolar na comunidade da Gamboa de Baixo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.
- 99 SILVA, Maria Narduce da. **Escola e comunidade juntas contra a violência escolar**: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *strictu sensu*, Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF.
- 100 SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária**: além do estado e do mercado? A Experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC (1985-1998). 2001. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- 101 TAVARES, Josanne Pinheiro. **O teatro na relação escola-comunidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC.
- 102 VALLA, Victor Vincent. Prefácio: Controle social ou controle público? Uma contribuição ao debate sobre controle social. In: WENDHANSEN, Águeda. **O duplo sentido do controle social**: (des)caminhos da participação em saúde. Itajaí: Univali, 2002.
- 103 VELOSO, Caetano. Terra. In: _____. **Caetano Veloso (1986)**. [S.l.]: Polygram, 2002 (remasterizado). 1 CD, faixa 13.
- 104 VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Concordo com a participação no projeto de pesquisa abaixo discriminado nos seguintes termos:

Projeto: Políticas de comunidade nos terrenos da educação: histórias tecidas na rede de ensino profissional e tecnológico

Responsável: Suzana Maria Gotardo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Coelho Heckert

Justificativa e objetivo da pesquisa:

Com esse trabalho propomos investigar o que denominamos de *políticas de comunidade* que vêm se atualizando no campo da rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir de práticas que se produzem no cotidiano do Campus Santa Teresa, do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Descrição dos procedimentos de pesquisa:

Análise documental, realização de entrevistas, observação do cotidiano e reunião para socialização dos dados da pesquisa.

Benefícios esperados:

Almejamos, com essa pesquisa, contribuir para a discussão da temática da comunidade no terreno educacional, tendo em vista a importância desse aspecto para a construção de uma educação cidadã. Esperamos, ainda, identificar e socializar questões relevantes na rede de educação profissional e tecnológica, possibilitando, a partir da restituição dos trabalhos dessa pesquisa, a construção de ações coletivas que visem à melhoria dos processos educacionais, em especial, na escola a ser pesquisada.

Esclarecimentos quanto à participação:

- Não haverá identificação dos participantes. Nome e informações pessoais serão mantidos em sigilo;
- A transcrição da entrevista, quando gravada em áudio, estará disponível para o entrevistado e deverá ser autorizada pelo mesmo;
- É permitido desistir, a qualquer momento, da participação;
- É possível obter todas as informações e esclarecimentos que julgar serem necessários diretamente com a pesquisadora;
- A pesquisa em seu formato de “Dissertação” estará disponível aos participantes interessados;

- Os resultados da pesquisa serão apresentados em artigos e eventos científicos sem qualquer identificação dos seus participantes.

- Não haverá riscos para a sua saúde;
- Não haverá nenhuma forma de pagamento;

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Santa Teresa, _____ de _____ de _____.

Participante voluntário da pesquisa

Suzana Maria Gotardo
Pesquisadora

Ana Lúcia Coelho Heckert
Pesquisadora responsável

Para qualquer esclarecimento da pesquisadora, caso surjam dúvidas:

Fone (27) 9976-6501 / e-mail: sugotardo@yahoo.com.br

Para esclarecimentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFES):

Fone: (27) 3335-7211

APÊNDICE B – Autorização para realização de pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Eu,

_____,
RG Nº _____, Diretor Geral do Campus Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo, autorizo a realização de projeto de pesquisa abaixo discriminado, a ser desenvolvido na referida instituição, nos seguintes termos:

Projeto: Políticas de comunidade nos terrenos da educação: histórias tecidas na rede de ensino profissional e tecnológico

Responsável: Suzana Maria Gotardo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Coelho Heckert

Justificativa e objetivo da pesquisa:

Com esse trabalho propomos investigar o que denominamos de *políticas de comunidade* que vêm se atualizando no campo da rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir de práticas que se produzem no cotidiano do Campus Santa Teresa, do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Descrição dos procedimentos de pesquisa:

Análise documental, realização de entrevistas, observação do cotidiano e reunião para socialização dos dados da pesquisa.

Benefícios esperados:

Almejamos, com essa pesquisa, contribuir para a discussão da temática da comunidade no terreno educacional, tendo em vista a importância desse aspecto para a construção de uma educação cidadã. Esperamos, ainda, identificar e socializar questões relevantes na rede de educação profissional e tecnológica, possibilitando, a partir da restituição dos trabalhos dessa pesquisa, a construção de ações coletivas que visem à melhoria dos processos educacionais, em especial, na escola a ser pesquisada.

Esclarecimentos quanto à participação dos sujeitos na pesquisa:

- Não haverá identificação dos participantes. Nome e informações pessoais serão mantidos em sigilo;
- A transcrição da entrevista, quando gravada em áudio, estará disponível para o entrevistado e deverá ser autorizada pelo mesmo;

- É permitido desistir, a qualquer momento, da participação;
- É possível obter todas as informações e esclarecimentos que julgar serem necessários diretamente com a pesquisadora;
- A pesquisa em seu formato de “Dissertação” estará disponível aos participantes interessados;
- Os resultados da pesquisa serão apresentados em artigos e eventos científicos sem qualquer identificação dos seus participantes.
- Não haverá riscos para a sua saúde;
- Não haverá nenhuma forma de pagamento;

Estando assim de acordo, autorizo o projeto de pesquisa em duas vias.

Santa Teresa, _____ de _____ de _____.

Diretor Geral do Campus

Suzana Maria Gotardo
Pesquisadora

Ana Lúcia Coelho Heckert
Pesquisadora responsável

Para qualquer esclarecimento da pesquisadora, caso surjam dúvidas:
Fone (27) 9976-6501 / e-mail: sugotardo@yahoo.com.br

Para esclarecimentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFES):
Fone: (27) 3335-7211