

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**RUBI E DIAMANTE VÃO À ESCOLA. E AGORA? CONFRONTOS
COM A CULTURA ESCOLAR**

Glaciane Cristina Xavier Mashiba

**MARINGÁ
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**RUBI E DIAMANTE VÃO À ESCOLA. E AGORA? CONFRONTOS COM A
CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada por Glaciane Cristina Xavier Mashiba, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: Sonia Maria Vieira Negrão

MARINGÁ
2008

GLACIANE CRISTINA XAVIER MASHIBA

**RUBI E DIAMANTE VÃO À ESCOLA. E AGORA? CONFRONTOS COM A
CULTURA ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Cleide Vitor Mussini Batista – UEL

Prof. Dr. João Luiz Gasparin - UEM

2008

Dedico este trabalho ao Kazuo e aos filhos Kayane e Kaká, um presente de Deus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Por tudo!

Aos meus filhos Kayane e Kazuo Jr., por entenderem que, mesmo amando-os intensamente, em algumas ocasiões, precisei ser ausente.

Ao Kazuo, pelo amor, compreensão e apoio em todos os momentos.

Aos meus pais Orlando e Nadir, pelo incentivo e amor que demonstraram sempre.

Aos meus irmãos, por fazerem parte de minha vida de uma forma especial.

Ao cunhado Augusto (*In memorian*), pelo tempo de convivência e grande amizade.

Aos cunhados Roberto e Geneci, por me acolherem todas as vezes que precisei, com muito carinho.

À minha orientadora, Sonia Negrão, por seu comprometimento na condução deste trabalho e pela amizade.

Aos amigos, por serem pessoas queridas e estarem presentes em todos os momentos de minha vida.

Aos professores da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições: Prof^a.Dr^a. Cleide Vitor Mussini Batista, Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão; Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues e Prof. Dr. João Luiz Gasparin.

Às professoras que, por meio de suas experiências, colaboraram com este trabalho.

Às profissionais do Conselho Tutelar, pela confiança e por cederem parte dos documentos necessários à investigação.

Aos profissionais da Casa de Passagem, por compartilharem a experiência vivida.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

[...] tal olhar nos coloca assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos (FLEURI, 2003).

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **RUBI E DIAMANTE VÃO À ESCOLA. E AGORA? CONFRONTOS COM A CULTURA ESCOLAR.** 118 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2008.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisa qualitativa, especificando-se em estudo de caso, referente à história de dois irmãos, Rubi e Diamante (nomes fictícios para manter o anonimato das crianças). O objetivo é analisar esta história, rica por sua peculiaridade, para responder à seguinte questão: Estaria a escola preparada para receber alunos com diferenças culturais tão acentuadas no contexto escolar? O material necessário foi-me possibilitado por meio de fontes orais e documentais. Os subsídios teóricos que respaldam minha análise envolvem estudos multi/interculturais, antropológicos da hominização, cultura escolar, inclusão e exclusão e formação de professores. Rubi e Diamante, são crianças que viveram isoladas em um lugarejo no Sul do Paraná, em uma estrutura familiar composta de mãe, com patologia psiquiátrica crônica e irreversível e pai, na maioria das vezes ausente devido às exigências de seu trabalho. Tal cotidiano ocasionou um intenso convívio dos meninos com a cadela que se tornou um modelo de comportamento. Assim, foram crescendo com costumes próprios, até que o Conselho Tutelar da cidade os encontrou por meio de uma denúncia e tomou as providências cabíveis para o caso. Posteriormente, passaram a freqüentar escolas do ensino regular dentro dos princípios de inclusão. Contudo, após migrarem de uma escola à outra, evadiram-se da escola pressionados pelos confrontos culturais.

Palavras-chave: Sociedade; Cultura; Educação; Exclusão; Inclusão.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Rubi and Diamond go to school. And now? Facing the school culture.** 118 pages. Dissertation (Master in Programme Education) – University of Maringá. Tutor: Professor. Dr. Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2008.

ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative research, specified in case study, referring to the history of the siblings Ruby and Diamond (unreal names in order to keep the children's anonymity). The aim is to analyze such peculiar history in order to prepare the students to answer the following question: Would the school be prepared to receive students with so outstanding cultural differences in schooling context? The required material was given through oral and documental sources. The theoretical subsidies that based the analysis involve multi and inter cultural studies, human anthropology, scholar culture, inclusion and exclusion, and teaching formation. Ruby and Diamond are children who lived isolated in a small place in the south of Parana State, Brazil, in a family structure with a mother with chronical and irreversible psychiatric pathology and a father mostly absent due to his job. Such routine occasioned an intense relationship between the children and the dog, which became a model of behavior. Thus, they grew up with peculiar habits, until the Conselho Tutelar* of the city found them through a denouncement and took the necessary arrangements for the case. After that, they started going to school of regular education according to the principles of inclusion. However, after going from one school to another, they left formal education due to cultural confrontation pressure.

Keywords: society; culture; education; exclusion; inclusion.

* Brazilian organ responsible for taking care of children under improper conditions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
O RISCO E O BORDADO DO TERRITÓRIO DE UMA PESQUISA	14
EDUCAÇÃO E MULTI / INTERCULTURALISMO	26
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA MULTI/INTERCULTURAL.....	19
REORDENAR O RISCO PARA MANTER O BORDADO	26
RUBI E DIAMANTE: NARRAR UMA HISTÓRIA E CONSTRUIR UMA FONTE	29
A ESTADIA NA CASA DE PASSAGEM: DE UM IMPOSSÍVEL A OUTRO.....	39
O INGRESSO DE RUBI E DIAMANTE NA ESCOLA: CENAS FORA DO CONTEXTO.....	42
UMA LONGA VIAGEM...TALVEZ A MAIS LONGA DE TODAS!.....	53
RAÍZES DA VIDA	63
RUBI E DIAMANTE CHEGAM À ESCOLA, E AGORA? CONFRONTOS COM A CULTURA ESCOLAR	79
DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO X EXCLUSÃO	95
O PROFESSOR NÃO DUVIDA! DUVIDA?	105
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	110

INTRODUÇÃO

Minha proposta inicial era analisar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá para verificar se a mesma contemplava a questão multicultural, porém deparei-me com a história de Rubi e Diamante, que por sua peculiaridade, forçou-me a outros percursos.

Rubi e Diamante¹ são dois irmãos que viveram isolados em uma cidade do interior do Paraná, tendo contato humano apenas com os pais, a mãe com patologia psiquiátrica crônica e irreversível e o pai trabalhador itinerante, ausente grande parte do tempo devido ao trabalho, o que ocasionou-lhes intenso convívio com uma cadela, que se tornou modelo de comportamento para os meninos. Até que Conselho Tutelar de R. – PR. interferiu e levou os meninos para a Casa de Passagem, situada no mesmo município, e, em seguida, matriculou-os na escola.

Quando conheci a história, elegi-a como objeto de análise de minha investigação e várias questões se apresentaram sem resposta: Como Rubi e Diamante organizavam a vida no isolamento social em que viviam? Elaboraram eles uma cultura? Será que os meninos sentiam alguma necessidade consciente de organização da vida? Por que a aproximação tão íntima com a cadela a ponto de fazer dela um modelo de comportamento? Que conflitos viveram ao perceberem que suas ações não produziam os mesmos efeitos no novo ambiente em que foram colocados? O que faltou a eles para perceberem a modificação do ambiente e atender a suas exigências? Que significado teria para eles as regras do mundo social em que foram inseridos? A escola representou para Rubi e Diamante um lugar significativo de aprendizagem? Estaria a escola preparada para receber alunos com diferenças culturais tão acentuadas em seu contexto?

Minha investigação pautou-se em relatos orais e escritos. Oralmente, tive a contribuição das conselheiras K.L. e J.I.; professoras F.X., T.S., A.C.S.; O.M.; pedagogas S.X. e R.B.; presidente da Casa de Passagem N.D., atendente da Casa de Passagem T.Z. Os documentos escritos foram produzidos em dez atendimentos prestados pelo Conselho Tutelar à família de Rubi e Diamante. Dois relatos gravados e transcritos na íntegra; um relato manuscrito da conselheira

¹ Nomes fictícios.

K.L.; um relato manuscrito da professora F.X.; seis conversas gravadas e transcritas na íntegra; dois relatórios do Conselho Tutelar de A. F. – MT, expedidos pelo Conselho Tutelar de M.T., incluídos nos arquivos do Conselho Tutelar de R. - PR; Relatório Social enviado via fax pela assistente social A.O.I. de A. F. – MT; Relatório escolar da escola M.E.F., também da cidade de A. F. – MT; duas certidões de nascimento, de Rubi e Diamante, respectivamente sob os números 17.787 e 17.622; Certidão de pedido de certidões para Rubi e Diamante; cópia das carteiras de trabalho de João e Maria²; cópia do RG e CPF de João; três resultados de exames de Maria pedidos pelo médico A.M.; um atestado de que Maria não tinha condições para trabalho formal e uma receita, ambos fornecidos pela psiquiatra P.Z.; a carteira de vacinação de Diamante. Além dos documentos escolares fornecidos pelas escolas. Sobre Rubi consta: Ficha de matrícula no Jardim III da Escola P.V. em julho de 2001; Declaração de transferência da Escola C.N. para a Escola D.G. em setembro de 2003; Registro de aproveitamento e assiduidade de Diamante no ano de 2003; dois Registros de aproveitamento escolar na Escola D.G. um refere-se aos anos de 2003 e 2004; Guia de transferência da escola municipal C.N. no ano de 2005; uma guia de transferência no ano de 2007. Referente a Diamante consta: Ficha de matrícula no Jardim I da Escola P.V. em julho de 2001; Cadastro de matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental, no ano de 2004, da Escola Municipal C.N. e Guia de transferência com registro de aproveitamento escolar e assiduidade de três bimestres no ano de 2005.

Essas fontes são os vestígios que me auxiliaram a contar a história vivida por Rubi e Diamante. Não a história dita como verdadeira ou única, mas a história que me foi possível contar. Evidentemente, preme de relações por mim estabelecidas, assim como ocorre com todos que narram uma história. Fontes não revelam verdades, possibilitam somente a reconstrução perspectivada da história, por isso permitem escrever uma história e não a história.

Para analisar esta história, pautei-me na interface entre Antropologia e Educação, que me permitiu conhecer e aplicar conceitos do campo antropológico para pensar os processos educacionais em uma perspectiva mais ampla e rica. À

² Nomes fictícios para os pais.

premissa de que a educação é um fenômeno cultural, parece-me coerente que os estudos antropológicos sejam entendidos como importantes interlocutores para estudos em educação, aliados à História, já que considere, também, os procedimentos exigidos pelas suas práticas de pesquisa em relação à elaboração de seus objetos de estudo, isto é, as fontes.

A opção por esse caminho ocorreu durante o desenvolvimento da investigação, quando percebi a riqueza tanto das fontes orais como documentais, o que me levou a rever o caminho traçado anteriormente. A partir disso, no decorrer da investigação, além de trabalhar com as fontes, busquei subsídios teóricos que respaldassem a vivência e a integração de Rubi e Diamante no contexto escolar: os estudos antropológicos, multi/interculturais, cultura escolar, inclusão e exclusão e formação docente.

A metodologia utilizada foi a Pesquisa Qualitativa, porque “[...] não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (TRIVÑOS, 1987, p. 137), por meio de estudo de caso sobre Rubi e Diamante em sua trajetória escolar. Utilizei a entrevista individual semi-estruturada, com questões norteadoras ao estudo de caso, porém de forma flexível, dando liberdade às informantes em explicitar suas convicções e pensamentos.

A estrutura textual da dissertação contém seis partes: na primeira parte, intitulada O Risco e o Bordado do Território de uma Pesquisa, descrevo, de maneira breve, minha trajetória de formação e a elaboração de meu objeto de pesquisa no início da investigação. Contemplo ainda, a teoria multicultural, a educação multi/intercultural e a formação de professores sob esta perspectiva.

Em Reordenar o Risco para Manter o Bordado, segunda parte: trato do momento em que me dei conta que o objeto de estudo seria a história dos meninos e não a estrutura curricular do curso de formação docente.

Em Rubi e Diamante: Narrar uma História e Construir uma Fonte, terceira parte: narro a história de Rubi e Diamante. Dividida em três aspectos: A história, seus silêncios e lacunas; A estadia na Casa de Passagem: De um impossível a outro, relato o período em que Rubi e Diamante são tirados de sua casa por meio do Conselho Tutelar e enviados para a entidade assistencial. Em o ingresso de

Rubi e Diamante na escola: Cenas fora do contexto, contemplo o momento em que os irmãos foram integrados ao ambiente escolar.

Com o texto denominado de Raízes da Vida, quarta parte, inicio a análise sobre a história narrada, refletindo sobre a questão de como os irmãos organizaram a vida distantes do meio social. É importante lembrar que Rubi e Diamante, antes de internos da Casa de Passagem e/ou alunos das escolas citadas, eram crianças e, portanto, seria impossível referir-me aos mesmos sem considerar tais especificidades. Apesar das agruras vividas pelos irmãos, a realidade vivida foi a infância que tiveram, visto que, a “[...] criança, antes de ser aluno, membro da escola, é um ser humano pleno” (SARMENTO (2005, p. 5).

Rubi e Diamante Chegam à Escola. E Agora? Confrontos com a Cultura Escolar, analiso os confrontos culturais enfrentados pelos meninos em uma cultura escolar totalmente estranha a eles assim como as dificuldades da escola P.V. a única com que trabalho por considerar o tempo que os meninos a freqüentaram. Nas outras duas, o tempo foi extremamente breve.

Diálogos sobre Inclusão x Exclusão, quinta parte, analiso os conceitos de igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão, inclusão e integração, ensino regular e ensino especial com o objetivo de compreender e relacionar tal contexto com as experiências dos meninos.

O Professor não Duvida! Duvida? Sexta parte, registro aqui as angústias dos professores que trabalharam com os irmãos, mesmo sentindo a falta de preparo para a situação.

Por fim, apresento as considerações possíveis, mantendo o risco do traçado inicial, na tentativa de responder à problematização levantada no início do trabalho e às questões que me inquietaram no decorrer deste Estudo de Caso. Durante a investigação, esforcei-me por levantar as informações e passá-las da forma mais fiel possível, na tentativa de entender e elucidar a complexidade da vivência de Rubi e Diamante, sem esquecer-me dos conflitos vividos pelas professoras e demais profissionais envolvidos na história que relato.

O leitor, a princípio, pode estranhar os nomes fictícios atribuídos aos irmãos, mas no decorrer da história, poderá perceber que, de fato, tive pedras preciosas nas mãos e procurei, com todo cuidado, entendê-las, analisá-las. A

analogia foi criada a partir de que, há milênios, a humanidade é atraída pelas pedras preciosas porque carregam seus símbolos, suas histórias e emanam características próprias.

O RISCO E O BORDADO DO TERRITÓRIO DE UMA PESQUISA

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido (SOARES, 2001, p. 28).

Acredito que, como Magda Soares, cada um de nós borda sua própria história. Enquanto bordo minha trajetória profissional, assim como pontua a autora, procuro reconhecer e compreender parte do risco do bordado.

O risco do meu bordado na educação é breve, uma vez que atuo na educação básica, a partir do ano de 2000, como professora-pedagoga. Durante esse tempo, pude perceber a diversidade, cultural, lingüística, de credo, classe social, presente no contexto escolar, e me inquietava muito, por não me sentir preparada para atuar em turmas tão heterogêneas. Esse foi um dos motivos que me levou, em setembro de 2005, a candidatar-me ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente, com o anteprojeto de pesquisa “Educação Multicultural: Uma Questão Emergente em Educação”.

O mundo contemporâneo, cada vez mais complexo nas suas diferentes dimensões, vem passando por mudanças significativas e radicais, que, muitas vezes, não se é capaz de compreendê-las, todavia possibilitam perceber inúmeros conflitos que marcam as sociedades atuais. Muitos deles provocados por questões de ordem cultural. Diante desse contexto, acredito que seja necessário avançar a reflexão em torno das relações entre educação, cultura e professores em formação.

Dessa forma, o objetivo seria analisar a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, com o intuito de investigar se o mesmo contemplava o enfoque multicultural, se havia conexões entre o currículo do curso e as questões multiculturais. Quando o trabalho já havia avançado um pouco, pude conversar com mais propriedade sobre meu objeto, percebendo que não teria a resposta em análises documentais dessa natureza.

Então, em um dia marcado para mais uma orientação, a professora Sonia me propôs que procurasse uma história de inclusão para contextualizar a questão da diversidade, considerando que resido na cidade de R. - PR, e havia a possibilidade de encontrarmos um caso de criança indígena incluída no âmbito escolar.

Assim, antes de iniciar a análise da estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, percebi que a educação multicultural não necessariamente constituir-se-ia na forma disciplinar e nem por isso deixaria de ser inerente ao curso, uma vez que as questões multiculturais, provavelmente, estariam abordadas, independentemente de elencadas na estrutura curricular.

Creio que a clara e firme condução das questões culturais pelos professores formadores em sala de aula, em todos os componentes curriculares, dariam maior vigor às relações da escola com as culturas.

EDUCAÇÃO E MULTI / INTERCULTURALISMO

Sob tal perspectiva, era preciso encontrar outra forma de reflexão sobre a multiplicidade de culturas existentes na sociedade contemporânea e evidenciar a necessidade, cada vez mais urgente, de se promover uma educação que ultrapassasse o etnocentrismo sociocultural. A escola tem ignorado conhecimentos e experiências dos grupos sociais cujos padrões culturais não correspondem aos ditados pelos cânones da cultura ocidental hegemônica; a instituição escolar parece ter dificuldade em reconhecer que grande parte da população não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura. Como as políticas educacionais ainda não se mostraram eficazes no que se refere a implementar uma educação escolar voltada para a diversidade cultural e social, os menos favorecidos não conseguem adaptar-se à escola, já que, nela, seus valores e saberes não são aceitos nem validados.

Minhas leituras iniciais incidiram sobre os seguintes autores: Candau

(2002); Demo (2005); Fourquin (1993); McLaren (2000; 2001); Moreira (2001); Semprini (1999); Silva (2001). Tais leituras levaram-me a compreender que há, atualmente, uma crescente preocupação em todas as esferas sociais com a interação entre os "diferentes", de modo que cada um tenha direito a vez e voz em busca de uma sociedade mais democrática. Os movimentos que buscam igualdade de direitos só os conquistam a partir de lutas que reivindiquem a valorização de suas culturas e busquem a transformação das relações sociais. Entre as diversas abordagens culturais, encontra-se o multiculturalismo.

Peter McLaren, canadense radicado nos Estados Unidos, um dos principais autores engajados com as lutas sociais, políticas e econômicas dos diversos grupos étnicos, por meio do ensino multicultural, explica que o movimento contextualizado nos Estados Unidos, em prol dos direitos civis, por alguns grupos minoritários que reivindicavam seus direitos quanto à liberdade, ao poder político e à igualdade econômica, impôs à sociedade a preocupação multiculturalista. Tal movimento iniciou-se com a comunidade negra e, mais tarde, expandiu-se para as diversas manifestações étnicas, de classe, orientação sexual, entre outras.

Assim, o prefixo "multi" simboliza um guarda-chuva, que abrange diversas culturas, em suas diversas etnias, identidades, padrões culturais e socioeconômicos, instaurando uma política da diferença.

McLaren (2001) me auxiliou a refletir sobre o multiculturalismo, já que, além de reportar-se à origem do movimento multicultural, realiza uma análise fecunda sobre as possíveis tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência ou multiculturalismo revolucionário³.

³ A tendência do multiculturalismo conservador adota princípios do darwinismo social, privilegiando a assimilação cultural como mecanismo de integração. Acredita na inferioridade cognitiva, cultural e racial dos diversos grupos raciais quando comparados aos grupos raciais brancos, por isso, defende uma unidade nacional baseada na assimilação das práticas culturais dominantes da cultura branca. O multiculturalismo humanista liberal preconiza a igualdade entre os seres humanos, enfatiza que as culturas se manifestam em suas diferentes formas por terem histórias e condições diversas, porém uma não é superior à outra, por ter uma comum humanidade. Esta visão invoca o ideal de uma humanidade comum, universal, neutra e não situada de autoformação, na qual todos podem participar, sem atenção às diferenças de raça, gênero, classe, idade ou preferência sexual. O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e acredita que o discurso de igualdade entre as raças pode mascarar as diferenças. Já a tendência do multiculturalismo crítico e de resistência encontra-se embasada na

Com base nessa visão, pode perceber a importância do multiculturalismo como instrumento de luta e não apenas como a teoria da tolerância ao “diferente”.

No Brasil, alguns autores têm se destacado em estudos referentes ao multiculturalismo, entre eles, cito Vera Maria Ferrão Candau, autora de diversos trabalhos que envolvem a temática educação e cultura (s). Propõe uma educação “intercultural, anti-racista e anti-sexista”, na tentativa de conscientizar os envolvidos com a educação da importância de abranger todo o sistema escolar nesta perspectiva, para que haja na escola o cruzamento de saberes. Pauto-me em suas reflexões por serem condizentes à realidade escolar brasileira atual em suas cores reais. Candau (2002) não apenas teoriza, mas fala de uma realidade que lhe é muito próxima, o contexto escolar em suas diversas culturas.

A educação multicultural conta com extensa literatura no contexto internacional. De acordo com Candau (2002), até os anos de 1960, foi tratada de forma mais ampla, porém, a partir das lutas e reivindicações por igualdade de direitos, o olhar multicultural voltou-se para a educação e, apesar de ter sua origem nas questões afro-americanas, expandiu-se para as diversas manifestações étnicas, de classe, orientação sexual, entre outras.

Caracteriza-se assim uma multiplicidade de sentidos dos processos culturais, em que se torna claro que as questões culturais estão intrinsecamente ligadas às questões de poder, que também atravessam o ambiente e a cultura escolar, rotulando as crianças que chegam à escola e têm suas identidades culturais negadas o que ocasiona falta de espaço e voz para as culturas menos favorecidas.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo

teoria social pós-moderna, segundo a qual as representações de classe, gênero e raça representam o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, por meio dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos, portanto, não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos, vai além da tolerância na defesa da crítica ao capitalismo. Travando uma luta contra o mesmo, para a libertação referente à raça e ao gênero, dando ênfase às relações de poder na sociedade e na cultura escolar (McLAREN, 2000).

constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder [...] Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção (SILVA, 2001, p. 88).

O multiculturalismo é visto, por um lado, como um movimento de luta das classes culturais dominadas para o reconhecimento de suas formas culturais e, por outro, como uma solução para os "problemas" impostos pela presença de grupos étnicos e raciais. Porém, de uma forma ou de outra, não se pode separar multiculturalismo e relações de poder, os quais compelem essa diversidade a viver no mesmo espaço.

[...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo a campos especializados como o da antropologia (SILVA, 2001, p. 86).

Em referência ao currículo, Fourquin (1993) analisa que o ensino multicultural tem uma importante divisão. Há os "unitaristas", que defendem a utilização de um único currículo, abordando, todavia, nos conteúdos, a pluralidade de tradições e culturas e, os "separatistas", que defendem o estabelecimento de redes escolares totalmente distintas, com base no pertencimento étnico-cultural ou religioso para o respeito do pluralismo cultural, porque acreditam que a inter-relação entre as diversas culturas, no mesmo espaço escolar, neutralizaria as especificidades.

Num caso, trata-se de um multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação, que carrega em si a ameaça de explosão social. No outro caso, o multiculturalismo significa abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isso constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade. Por razões de comodidade léxica, pode-se chamar este segundo tipo de "interculturalismo" (FOURQUIN, 1993, p. 139).

O autor enfatiza que o prefixo "inter" carrega todo um sentido de solidariedade, troca, dinamismo, opondo-se ao "diferencialismo estático", como

pontua Martine Abdallah-Pretceille “Um define a diferença como uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido [...]” o outro “[...] se satisfaz com uma composição cultural mosaica” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1984, p.12, apud, FOURQUIN, 1983, p. 139).

Acompanhando o mesmo raciocínio, Moreira (2001) aborda a proposta de autores como Kreutz e Valente, que propõem a troca do termo Multiculturalismo pelo termo Interculturalismo, afirmando que “o Multiculturalismo nos leva a imaginar a sociedade como um ‘mosaico’”, com diversas culturas, porém, cada uma delas estática, enquanto o segundo sugere uma” inter-relação dinâmica entre as culturas.

[...] o prefixo *inter* expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre culturas. Permite também considerar que, ao interagir com outras culturas, uma dada cultura pode se desestabilizar, ser relativizada ou contestada em seus princípios básicos, expondo-se à crítica, o que favorece a eliminação dos seus elementos negativos (MOREIRA, 2001, p. 74).

Dessa forma, compreendi que, para pôr em prática os preceitos da educação intercultural, o/a professor/a precisará não apenas acolher as diversas culturas que se expressam nas instituições escolares, mas estabelecer o diálogo entre elas; precisará acolher as histórias de vida, as crenças, os valores e a experiência de alunos/as e aprender a lidar com as diferenças e os conflitos. Nesta perspectiva, a reprovação e a evasão escolar, muitas vezes decorrentes da exclusão sociocultural, poderiam ser amenizadas por uma educação para a diversidade, em que saberes e experiências de crianças e jovens sejam acolhidos e respeitados.

Compreendi também que professores, ao abraçarem a perspectiva intercultural, devem contribuir para a construção de uma educação capaz de compreender a complexidade das interações humanas, superar preconceitos e exclusão sociocultural e criar condições para que haja crescimento de todos os indivíduos e seus respectivos grupos, promovendo mudanças profundas na educação: currículo, metodologias, técnicas, instrumentos pedagógicos, formação de professores, quadros administrativos.

Candau (2002) enfatiza a necessidade de uma educação pautada na

interculturalidade, valorizando as diversas formas de expressão, para que se possa estabelecer uma interação entre os educandos, no sentido de enfatizar a riqueza de cada cultura. Uma vez que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los (CANDAUI, 2002, p. 99).

Após esse estudo preliminar, reitero o posicionamento dos autores citados e aloja-se em mim a questão: como seria a formação capaz de possibilitar ao professor interagir com as complexidades da vida social contemporânea, fundamentada na interculturalidade?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA MULTI/INTERCULTURAL

Acredito que a formação de professores/as na perspectiva multi/intercultural seria um passo importante para se romper com a idéia de homogeneidade do ensino, para compreender que o cotidiano de alunos/as, bem como sua cultura de origem podem orientar e direcionar a prática pedagógica e atender aos interesses dos diversos grupos sociais que freqüentam a escola.

Além disso, uma formação de professores que alertasse para questões multi/intercultural possibilitaria a compreensão: da diversidade sociocultural presente nas escolas, das causas e conseqüências do processo da globalização na vida de alunos/as, do consumismo, da desigualdade social, do fracasso escolar e da apregoada adaptação escolar.

À medida que se entenda a educação como instrumento capaz de propiciar a alunos/as de grupos populares a possibilidade de resgatarem a

dignidade e lutarem por melhores condições de vida, essas questões não podem ser ignoradas.

De acordo com a perspectiva intercultural, os docentes podem contribuir no próprio ambiente escolar, onde devem considerar o educando em suas diferenças não apenas de classe, mas também relacionadas à cultura, etnia, credo, entre outros. Além disso, estarão estabelecendo um elo entre os “diferentes” para que eles, em suas singularidades, possam interagir entre si e inserir-se na luta política em defesa de seu reconhecimento.

Existem diferentes posturas profissionais em relação à educação multicultural. Candau (2002) sistematizou as seguintes: postura a-crítica: relacionada aos profissionais da educação que não têm clareza da relação escola x culturas. Para a autora, esta talvez seja a postura mais comum entre os professores, visto que, ao se depararem com um conflito no âmbito escolar, tratam-no como problema de relacionamento ou de grupos específicos, ignorando a dimensão cultural.

A postura transcultural: relativa aos profissionais que enfatizam a escola como o lugar da “igualdade” e não da diversidade. Desta forma, o objetivo da escola é reproduzir conhecimentos científicos, historicamente acumulados, todos estão na escola para aprenderem e os conteúdos cientificamente elaborados são disponibilizados a todos. Refere-se a uma igualdade que não considera as diferenças, é mais relativa à “uniformização” dos educandos (CANDAU, 2002, p. 98).

A postura assimilacionista: nessa visão, estão os professores que percebem as diversidades culturais e tentam integrá-las à cultura dominante, os professores privilegiam a cultura hegemônica e tentam “encaixar” as demais culturas neste modelo. Os adeptos mais radicais dessa postura acreditam que as diferentes culturas devem participar de escolas próprias, para que não haja a neutralização das diferenças, negando a identidade dos grupos menos privilegiados em relação aos grupos socioculturais hegemônicos. Cada cultura deve ter uma escola própria, para que as culturas “minoritárias” não sejam negadas em função da cultura dominante.

E, por fim a postura intercultural: valoriza a interação e comunicação

recíproca entre as diferenças, reconhecendo seus direitos e lutando contra todo o tipo de discriminação e desigualdade social. Numa interação dialógica, o professor trabalha, buscando estabelecer o diálogo entre diversas culturas.

De acordo com Candau (2002), a postura intercultural docente é a mais adequada para nosso contexto atual, tendo em vista que a interculturalidade supõe a inter-relação entre as diversas culturas. A dialogicidade seria o meio de superação das divergências e até mesmo dos conflitos, facilitaria a obtenção de harmonia entre as mesmas, superando preconceitos, desigualdades sociais e culturais. Sua reflexão direciona-me ao modelo de educação multicultural proposto por Banks (1999, apud CANDAU, 2002), o qual parte da análise de dois paradigmas, o da privação cultural e o da diferença.

O paradigma da privação cultural considera como problema a cultura em que os alunos foram socializados e não a cultura escolar, alega a falta de experiências fundamentais para o bom rendimento na escola. Este paradigma reconhece a diversidade cultural, mas diferencia as diversas culturas em posições hierárquicas. A educação se reduz à compensação cultural, negando a diferença.

O paradigma da diferença cultural opõe-se à hierarquização das culturas, afirmando que cada cultura possui valores, linguagens e símbolos diferentes e que devem ser considerados. Este paradigma nega o anterior e propõe a mudança da cultura escolar, por ser monocultural, constituída pelo modelo cultural hegemônico. Para Banks, a educação multicultural tem como prioridade o desenvolvimento de

[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem (BANKS, 1999, apud CANDAU 2002).

O autor citado pontua que, no contexto escolar, existem dez paradigmas diferentes, com seus programas e práticas escolares: paradigma étnico-aditivo, paradigma do desenvolvimento do autoconceito, paradigma da privação cultural, da linguagem, do racismo, radical, genético, paradigma do pluralismo cultural, da diferença cultural e paradigma do assimilacionismo.

Desta forma, Banks (1999, apud CANDAU, 2002) propõe um modelo

próprio de educação multicultural, o qual pode fundamentar a práxis diária dos professores, contemplando cinco dimensões: a integração de conteúdos, prática em que os docentes utilizam, em sala de aula, exemplos e conteúdos provenientes de diversos grupos para ilustrar conceitos e teorias em sua disciplina; o processo de construção do conhecimento tem por objetivo entender em que medida o docente auxilia os alunos a entenderem como pressupostos culturais implícitos exercem influência na construção do conhecimento; uma pedagogia da equidade, pressupõe a diversificação de métodos de ensino por parte dos professores, visando ao aproveitamento acadêmico dos alunos oriundos dos diversos grupos; a redução do preconceito, propõe-se a alterar a atitude preconceituosa de alguns alunos por meio de determinados métodos de ensino e recursos didáticos, e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos, em que a cultura e a organização da escola devem ser reestruturadas, para que haja entre os alunos a equidade educacional.

A concretização de uma prática educativa multicultural requer conhecimento teórico por parte do professor, condição *sine qua non* para uma práxis comprometida com a transformação social das relações de poder no âmbito escolar, que considere os educandos em suas individualidades culturais, econômicas, religiosas, entre outras tem como pressuposto valorizá-los a partir da sua realidade e buscar uma interação entre seu contexto e a realidade escolar. Com base nestes pressupostos, Moreira realiza uma investigação da produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil, enfatizando, entre outros temas, a formação docente, e salienta que:

[...] a associação da questão didática à perspectiva multicultural; a importância do currículo na promoção de uma educação cultural; a reiteração de que é indispensável articular as experiências curriculares e os projetos dos alunos; o apelo à maior integração escola-família-comunidade nas experiências a serem desenvolvidas; a centralidade da categoria cultural na compreensão do currículo em ação; a sempre necessária constatação de que em nossas escolas e em nossas salas de aula persistem relações de poder opressivas que precisam ser enfrentadas; a preocupação com a construção de uma história de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas; a ênfase atribuída às histórias de vida na promoção do respeito ao outro; o

reconhecimento de que os significados construídos e compartilhados em espaços culturais que não a escola afetam a formação de identidades sociais (MOREIRA , 2001, p. 72).

De acordo com os autores citados neste texto, todos comprometidos com a multi/interculturalidade, faz-se necessário redimensionar as práticas educativas e construir uma pedagogia multi/intercultural no âmbito escolar, que considere a diversidade de valores, costumes e etnias implícitos no espaço escolar, para que haja uma leitura crítica e ampla desta questão por parte dos futuros professores, sem se deixarem levar pelos modismos, mas tomando o devido cuidado para não excluir as diferentes formas de expressão na busca de uma escola mais democrática e inclusiva.

Para mim, uma questão chave para os professores é como desenvolver um multiculturalismo atento à especificidade (histórica, cultural) da diferença (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.), mas que não deixe de levar em conta o componente comum dos diversos Outros sob a lei, com respeito aos princípios universais de igualdade e justiça (MCLAREN, 1997, p. 309).

O autor esclarece o tipo de igualdade por ele almejado e que se identifica com as necessidades de cada cidadão/cidadã, seja ele aluno ou não. Uma igualdade que respeite o “Outro” em suas singularidades e limites, para que se possa viver em harmonia, cada cultura lutando por seus direitos e ideais. Saliento, porém, a necessidade da interculturalidade para que isso aconteça.

Vale reforçar tais leituras, no que se refere à educação, a interculturalidade não apenas compele a coexistência da diversidade, mas luta pela promoção do diálogo entre as diferentes culturas, estabelecendo uma relação dinâmica entre elas. Desta forma, entre as diferentes posturas de professores, acredito que, a partir do momento em que a escola esteja apta a receber alunos "diferentes" do padrão estabelecido, com sua cultura e organização reestruturada, a postura intercultural é a que faz do professor o elo que estabelece o diálogo entre as diversas culturas.

Para que a escola esteja apta a acolher a coexistência entre os "diferentes" alunos e acolher as diferentes posturas culturais dos professores, é

preciso que sua cultura seja redimensionada, porque, da forma como a cultura escolar está estruturada atualmente, não há espaço para alunos como Rubi e Diamante. Alunos que têm uma cultura própria, hábitos e valores que não são condizentes com a cultura aceita pela escola.

Após esse rápido vôo sobre minhas leituras iniciais, volto a percorrer o risco de meu bordado e os primeiros pontos efetuados. Fui aprovada na seleção e passamos a conversar, minha orientadora e eu a respeito do projeto e dos possíveis encaminhamentos. Passei a ler algumas bibliografias indicadas por ela e fomos trabalhando com o intuito de analisar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UEM. Minha proposta inicial de investigação permanecia como citei a princípio.

Durante as orientações, recebi diversas recomendações de leituras referentes à origem do Multiculturalismo, seu discurso, as diferentes posturas dos profissionais, sua aplicação pedagógica e didática e, nessa linha, comecei a estruturar o texto de qualificação, com o intuito de, posteriormente, analisar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia. No entanto, risco e bordado não me pareciam harmoniosos. Não ignoro os embaraços que senti diante de tal situação, mas isso não me afastou de minha empreitada, aventurei-me a reordenar o risco para continuar o bordado.

REORDENAR O RISCO PARA MANTER O BORDADO

Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco.

E então vejo que não é um risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando.

Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção, tão diferente! (SOARES, 2001, p. 31).

O traçado do risco é formado de linhas sinuosas e imprevisíveis, no qual muitas vezes, é preciso voltar sobre os já bordados pontos, para encontrar outras possibilidades de continuar meu movimento de pesquisa. Então, surgiu a seguinte questão: Caso o multiculturalismo não se constituísse em disciplina no currículo do Curso de Pedagogia, ele estaria ausente da formação do pedagogo nessa instituição? Será que a estrutura disciplinar seria a única forma de reflexão da questão multicultural?

O pensar caminhos para a incorporação das questões multiculturais nos cursos de formação de professores ainda é bastante recente entre nós, além de que a identidade de cada curso e de cada instituição formadora traça seu percurso dentro do currículo para promover a educação multicultural, visando a uma educação mais democrática, mais igualitária, porém não necessariamente homogeneizante.

Os cursos procuram desenvolver, de várias formas, a sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Podem, também, resgatar valores culturais ameaçados, visando garantir a pluralidade cultural. Podem buscar reduzir os preconceitos e as discriminações, podem, ainda, destacar a responsabilidade da instituição escolar, dos professores, dos funcionários, pais, enfim, a responsabilidades de todos os envolvidos na formação integral das crianças, no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto.

Com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção

das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis. A educação multicultural pode também ser usada, em outro enfoque, para integrar grupos que contestem valores e práticas dominantes, celebrar manifestações culturais dominantes, garantir a homogeneidade e tentar apagar (ou esmaecer) as diferenças, bem como evitar que a compreensão da constituição das diferenças questione hierarquias estabelecidas (MOREIRA, 2001, p.66).

Levando-se em consideração a recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil, o conjunto de princípios organizadores da educação multicultural é nômade, pode migrar de uma disciplina para outra do currículo de formação de professores e em vários componentes curriculares para além das disciplinas. Parece-me provisoriamente adequado para a reflexão da prática pedagógica multicultural, sem contudo, haver a necessidade de um espaço privilegiado que ilumine ou sirva de parâmetro para a questão.

Esse contexto poderia estimular o surgimento de uma forma pós-disciplinar, que contribuísse para apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas na formação de professores. Entre elas, quero mencionar as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos, certos conceitos teórico-filosóficos, além de outros fracionamentos instituídos por categorias taxonômicas, como raça, gênero, religião, etnia e aqueles relacionados às disposições físicas e intelectuais das pessoas que fazem o papel inverso dentro de uma organização curricular, predestinada a formar professores. Agora, ao analisar o risco do bordado, percebo os volteios e o quanto episódico ele tem sido; a direção que tomei anteriormente, talvez não me leve ao caminho desejado, é preciso revê-la, pois o bordado precisa seguir seu risco. O seu risco em espiral.

Quando minha orientadora pediu-me que encontrasse uma história de inclusão, a princípio fiquei apreensiva, porque não conseguia imaginar que história seria essa e de que maneira iríamos contextualizá-la no trabalho, mas a cada orientação, a professora perguntava se eu já havia encontrado o caso e isso me inquietava muito. Então, passei a perguntar aos colegas do Colégio onde trabalho se conheciam algum caso de inclusão interessante para investigação. E, para minha surpresa, uma professora perguntou-me se eu tinha conhecimento do caso de dois irmãos, matriculados em uma escola municipal, sem terem

quaisquer sinais de socialização. Fiquei perplexa com o que ouvi e resolvi ir ao Conselho Tutelar da cidade em que resido para saber se realmente havia ocorrido o fato.

Duas conselheiras (J.I. e K.L.) confirmaram o relato, e, a partir daí, tive uma história apaixonante para me debruçar e analisar. A inclusão de Rubi e Diamante no contexto escolar, considerando que, naquela ocasião, eu não visualizava as prováveis opções de análise dessa história, muitas possibilidades descortinaram-se: descrição e análise dos primeiros contatos dos meninos com outras pessoas; as tentativas de socialização; aspectos relacionados a seus hábitos e costumes; linguagem; e a questão do processo de aprendizagem dessas crianças. Passei, então, da proposta inicial, para a investigação desta rica e instigante história.

RUBI E DIAMANTE: NARRAR UMA HISTÓRIA E CONSTRUIR UMA FONTE

A teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado (SOARES, 2001, p. 28).

Como todo silêncio é bordado de murmúrios, meu desafio, neste trabalho como pesquisadora é resgatar a teia da história de Rubi e Diamante, buscando retratar, da maneira mais fiel possível cada detalhe, na tentativa de fazer ecoar suas vozes. Afinal, considerando as palavras de Walter Benjamin, “Nada do que aconteceu deve ser perdido para a história” (BENJAMIN, apud, GINZBURG, 1987, p. 31).

A HISTÓRIA, SEUS SILÊNCIOS E LACUNAS

Foi assim. Havia dois jovens, João e Maria, ambos paranaenses, ele de J. nascido em vinte e nove de outubro de 1960⁴, e ela de P., nascida em vinte de junho de 1975⁵. João era lavrador e analfabeto. Maria também era analfabeta e foi educada somente para o lar, para a maternidade, assim como todas as moças de sua comunidade. Não sei como se conheceram, mas bem que poderiam ter-se conhecido na quermesse da igreja de alguma cidadezinha do interior do Paraná, onde os jovens se conhecem e namoram, por se tratar de único evento social de muitas pequenas cidades do interior.

E, como na maioria das histórias românticas, eles se casaram, ela de branco, véu e grinalda, ou será que João fugiu com ela para evitar despesas, que, para eles seriam desnecessárias? Bem provável, porque não há uma certidão de casamento. O certo é que viveram juntos em uma pequena cidade do Paraná

⁴ Conforme documentos: Certidão de Nascimento, Carteira Profissional, com emissão em 22 de Novembro de 2002.

⁵ Conforme Certidão de Nascimento e Carteira Profissional, emitida em 22 de abril de 2004.

(Conforme relato da conselheira J.I., em 2007) e quero crer que tenham vivido de forma próxima de muitos casais jovens do meio rural. Muitos sonhos, sentimentos, esperanças, temores, raiva, desespero, esse misto que preenche a vida de todos nas cidades ou no campo. De vez em quando, os relatos orais me levam a crer nisso, no entanto, também mostram que eles formaram um casal muito diferente dos outros, outro contexto cultural, no qual a vida foi se moldando.

Não foi possível rastrear o relacionamento conjugal dos dois e nem porque se isolaram em lugar tão ermo, sem amigos, sem vizinhos próximos. Maria em casa e João com seu trabalho itinerante de lavrador, indo onde houvesse trabalho de plantio e colheita. “As vítimas da exclusão social, tornam-se os depositários do único discurso que representa uma alternativa radical às mentiras da sociedade constituída [...]” (GINZBURG, 1987, p. 24); assim esses personagens escolheram o isolamento e o anonimato à margem da comunidade. Ou, será que não foi uma escolha?

O certo é que, com o tempo, Maria, que devia não ser muito falante, acostumou-se a quase não falar, possível consequência da solidão em que vivia... Com o nascimento do primeiro filho, como relatou João⁶, ela emudeceu.

Opa, mas, assim, dou um salto muito grande na história!

A data em que João e Maria vieram para T. II, em E.C. não consta nos registros do Conselho Tutelar de R., apenas que viveram no ano de 1995 na cidade de C. A.; quando nasceu Rubi, o primeiro filho, foi, então, que uma dobra se venceu na vida de Maria. De repente, ela dobrou-se sobre si mesma após o parto; afastou-se da vida, deixou de falar, seu olhar tornou-se vazio, longínquo como que sondando o horizonte. Tornou-se incapaz de zelar da casa, da família. Trouxera ao mundo sua primeira pedra preciosa e, no entanto, não era capaz de lhe prover as necessidades sem a ajuda de seu esposo. O que houve com Maria? João nunca conseguiu entender, somente aceitou resignado.

Rubi nasceu em 28 de março de 1995 em casa⁷, embora conste, na

⁶ Relato oral feito às conselheiras K.L. e J.I., em 2007.

⁷ Embora conste em certidão que Rubi nasceu no Hospital da cidade de C. A. – PR saliento que em relato, João contou à conselheira “R. P. M.” ao falar sobre o nascimento do filho, que o mesmo nasceu em casa “e posteriormente foi levado ao Hospital para atendimento”.

certidão⁸, que Rubi nasceu em 28 de março de 1995 no Hospital da cidade de C.A. - PR. João contou à conselheira K.L. que o filho nasceu em casa “e, posteriormente, foi levado ao Hospital para atendimento”. Se assim foi, Maria deu a luz sozinha? Ou João estava com ela? Como ainda moravam em C. A. – PR, é provável que vizinhos tenham-lhe prestado ajuda e até mesmo os tenham levado ao hospital, mãe e filho, pois João cumpria sua sina de marido e pai ausente devido ao seu trabalho itinerante.

Debilitada física e mentalmente, Maria passava os dias em companhia do filho e certamente recebia ajuda das vizinhas durante a ausência de João. Mas um dia, João mudou-se para F.F., no município de R. Muito provavelmente, em busca de trabalho. Não imagino sua lida diária diferente da anterior, ela sempre foi igual: levantar-se cedo, preparar se café preto, fazer uma panela de arroz, e deixá-la em cima do fogão, que ele mesmo construía, para que Maria se alimentasse durante o dia. Sem a ajuda da vizinhança, como Maria cuidava de Rubi? Será que o amamentava? Será que conseguia sentir sua presença? Será que ouvia seu choro?

Infiro, inspirada em alguns depoimentos de João (Conforme relato da conselheira J.I., 2007), que, ao cair da noite, João voltava para casa e, muitas vezes, era visível para ele que cachorros andarilhos entravam em casa, derrubavam a panela no chão e comiam o arroz. Será que Maria tinha se alimentado? Novamente, ele cozinhava mais arroz e destinava para Rubi a água do arroz espremida no pano⁹. Antes, Maria tinha leite que chegava a escorrer de seu seio, então ele amparava o bebê enquanto sugava o leite materno, mas, com o tempo, o leite acabou e João precisou improvisar como pôde. Depois de alimentar Rubi, ele tentava alimentar Maria, com pequenos punhados de arroz colocados diretamente em sua boca.

Apesar do cansaço, deve ter havido noites em que João não conseguia conciliar o sono, seu corpo pedia o corpo de Maria. Aquela Maria tão distante que não mais lhe falava, não mais lhe acariciava. No entanto, era impossível para ele

⁸ Registro Civil, Nascimento nº. 17.787.

⁹ Já ouvi muitas histórias de mães que não produziam leite e, desprovidas de bicos de borracha que eram colocados em garrafas ou mesmo mamadeiras, alimentavam seus filhos, no meio rural paranaense, como fazia João.

não prestar atenção no corpo estendido no chão, ao lado do seu. Corpo bem contornado de mulher jovem. Ele tomava-lhe o corpo. Algumas vezes, ela olhava-o fixamente e ele sentia seu consentimento para a intimidade pressentida; em outras, ela o empurrava e arranhava aos gritos.

O tempo segue inexorável, não se importando com a miséria ou com a solidão do homem. O tempo não se atém às dores humanas e, em 19 de outubro de 1998, a família já morava em F. F., na cidade de R. – PR, Maria dá a luz a outro menino, Diamante, consta em certidão¹⁰ seu nascimento em domicílio, nas mesmas condições desfavoráveis do primeiro parto. Agora, João e Maria tinham dois filhos. Diamante foi inserido naquela dinâmica familiar de solidão, carências e necessidades, mas Rubi não estava mais sozinho. Logo, logo, eles seriam companheiros de infortúnio.

No tempo em que viveram lá, a precariedade era absoluta. Residiam em um único cômodo. Na casa, roupas velhas jogadas em um canto e um pedaço de espuma constituíam o espaço onde pai, mãe e os dois filhos dormiam. Não havia nenhum móvel, apenas um pequeno fogão improvisado com tijolos. Os poucos utensílios domésticos eram panelas bastante usadas e latas. No quintal da casa, havia um cercado para a cadela. Não sei se Rabugenta¹¹ chegou ali sozinha ou se João a trouxe para casa, já que ele era o único que saía de casa.

Maria pouco a pouco passou a ignorar os afazeres domésticos e os cuidados com os meninos. Seu olhar tornou-se vago, fixo em algum ponto. Até mesmo seu movimento corporal estancou. Ficava sempre em pé, parada no meio do único cômodo da casa. Seu único movimento era roçar os braços, estirados, no quadril e coxas. Tal compulsão feriu-os até sangrar e infeccionar. João relatou que assim Maria passava os dias e as noites, sequer se deitava para descansar ou dormir.

João continuava sua rotina, antes de sair de casa, cozinhava o arroz, dele retirava um pouco para seu sustento e tentava, em vão, alimentar Maria, e o restante deixava para os meninos. Que, por sua vez, muitas vezes, perdiam-no

¹⁰ Certidão nº. 17.622.

¹¹ Nome que dei à cachorra que foi encontrada com a família, uma vez que estava infestada de rabugem.

para os cachorros andarilhos. Quando não, era dividido com Rabugenta, companheira fiel. Com ela, passavam a maior parte do tempo no cercado; às vezes, soltavam-na e os três se embrenhavam no mato. Como resultado dessa amizade, os meninos aprenderam a se alimentar de frutos e raízes, andar e correr usando os pés e as mãos, latir, uivar, sibilar. Como preço dessa amizade, encheram-se de pulgas e rabugem.

Não é fácil compreender como viveram tanto tempo nessa armadilha, formada cotidianamente, sem que João percebesse o perigo eminente da convivência familiar instaurada. Afinal, ele e Maria possuíam uma história social e cultural bem diferente dessa a que eles se submeteram. Por quê? O que era a vida para João? Qual a representação de paternidade para ele? Por que deixou Maria presa em seu tormento? Por que agia com tanta passividade? Por que sua vida, escabrosa para a maioria dos homens, parecia-lhe tão natural? Por que nunca procurou ajuda?

Mas a armadilha continuava seu movimento e não demorou para que seus elos se apertassem ainda mais. Um transeunte descobriu a inóspita vida de Maria e de seus dois filhos. Passou a freqüentar o local sistematicamente, e, em suas visitas, abusava sexualmente de Maria. Rubi e Diamante presenciaram algumas vezes essas cenas. Pressentiram o perigo, e agrediram o homem com socos e pontapés e, com ajuda de Rabugenta, que ora latia desesperada, ora mordida o calcanhar do invasor, evadiram-no. Mas o mal estava feito. Maria engravidou.

João sempre tão passivo para os acontecimentos de sua vida, dessa vez, registrou queixa na polícia sobre os abusos que a esposa vinha sofrendo. Seria porque estava ferido em seus brios, no sentido de ser “proprietário” de Maria? Não sei se motivado por terceiros, o fato é que dessa desdita nasceu um menino que João entregou para adoção. Eis, aí, valores adquiridos socialmente em tempos atrás que ele soube guardar, por isso sentiu-se ofendido, percebendo ser aquele um caso de polícia. E Maria, qual foi o entendimento que ela teve desse triste fato. O que provocou em seu estreito mundo esse fato?

A vida prosseguiu, João e Maria, os meninos e Rabugenta teciam juntos os emaranhados de seus destinos e isolados. Só em 2000, o Conselho Tutelar de

R. – PR foi informado das agruras dessa família, por um senhor da pequena localidade que, caminhando pelas redondezas, deparou-se com a residência de João e Maria e penalizou-se com a situação encontrada.

As primeiras visitas realizadas pelo Conselho Tutelar à família foram no final do ano. Essas visitas, a princípio, eram informais e não possuem registros. As conselheiras (K.L. e J.I.) relatam sobre o difícil acesso para chegar ao local. Ao chegarem à residência, as conselheiras encontraram Maria com os filhos. Os meninos estavam no cercado com Rabugenta, com as roupas aos pedaços e imundos. Ao tentarem se aproximar, eles fugiram para o meio do mato. Segundo relato das conselheiras, eles correram apoiados nos pés e nas mãos. Conseguiram pegar apenas o mais novo, Diamante; ele, em total desespero, chorava e se debatia.

Como João não se encontrava e a comunicação com Maria foi impossível, elas soltaram o menino que voltou a desaparecer no mato. Maria estava em pé, em posição de sentido, tinha as mãos e os pés muito inchados. Recordam que, em suas visitas, Maria foi encontrada sentada ou deitada; estava sempre na mesma posição; descrevem-na como branca, acentuada pela falta de sol, cabelos castanhos, aproximadamente vinte e cinco anos, grávida de mais ou menos quatro meses.

O primeiro registro¹² de visita do Conselho Tutelar é do dia 5 de fevereiro de 2001, realizado pelas conselheiras K.L. e J.I., juntamente com a assistente social A.M. Consta visita à família, onde foram encontradas duas crianças com problemas de saúde, sem a descrição de quais problemas seriam, e a mãe deficiente, também sem descrição do caso. Em relação aos meninos, o registro descreve:

[...] as crianças correram pro mato de quatro pés mesmo! Eles só tinham aquele assovio e aquele grito, era um grito que não tinha comunicação de voz nenhuma, era só assovio e grito, fala não haviam desenvolvido (Conselheira K.L., 2006).

Somente na quarta visita à família, as conselheiras encontraram João, portando um facão na cintura e uma espingarda artesanal. Ele estava cortando lenha e, ao perguntarem se a informação que receberam procedia, o mesmo

¹² Conselho Tutelar de R. – PR, Atendimento nº. 566.

confirmou: “têm realmente esses dois meninos, estão doentes mesmo e são meus filhos; eu saio de madrugada, planto verdura pra um cidadão e eles ficam com a mãe¹³”.

Fácil é compreender a reação de João à presença das conselheiras e o interrogatório, para ele, seu domínio de chefe de família estava garantido. Trabalhava de sol a sol para o sustento de sua família. Os filhos ficavam com a mãe, a responsável natural por eles. E, assim mesmo, ele também despendia atenção aos três quando chegava em casa. Falar, não falava muito com os meninos, não porque era homem de poucas palavras. João não entendia a interferência que estava sofrendo das conselheiras.

Como possivelmente pareceu às conselheiras um disparate a gravidez de Maria, a conselheira K.L. o interpelou sobre a gravidez. João, em sua simplicidade e seu olhar natural sobre o mundo por eles constituído, explicou que Maria melhorou por um tempo, até mesmo algumas palavras ele havia dito. João deve ter entendido que esse foi um período de calma e reciprocidade às suas procuras noturnas.

As conselheiras descrevem João como um homem de aproximadamente 1,65m de altura, com quarenta anos, moreno, cabelos pretos, barba comprida, que mal sabia assinar o nome. Embora não conversasse com os filhos, ele lhes pareceu bastante falante; a princípio, não aceitou nenhuma espécie de auxílio, afirmando que a família era de responsabilidade sua. Enquanto conquistavam a confiança da família, as conselheiras K.L. e J.I. entraram em contato com a agente de saúde e a assistente social que atendiam a comunidade para que as mesmas pudessem auxiliar o caso.

O ano estava chegando ao fim e o Espírito de Natal se manifestava. Não tem outro jeito, essa magia contagia a todos. A alegria, solidariedade e a amizade são sentimentos que permitem resgatar um pouco da verdadeira essência humana e libertar, ainda que por pouco tempo, da obsessão de trabalhar apenas para pagar as contas.

O Natal obriga todos a serem mais humanos. Amar o próximo, em qualquer outra época do ano, soa piegas, soa como demagogia ou mesmo

¹³ Informação relatada pela conselheira J.I. e transcrita na íntegra.

idiotice, pois seria um grave sinal de fraqueza. O “acontecimento Natal”, por mais deturpado que seja, serve como pretexto para realizar o que faz bem, e que se tem vergonha de fazer sempre: amar o próximo!

Com essas imagens guardadas no pensamento, as conselheiras, K.L. e J.I. dirigiram-se à rádio em R.- PR e anunciaram à população a história da família de João. Como era esperado por elas, a resposta da comunidade foi bastante satisfatória, as pessoas ajudaram conforme podiam e, juntando todas as doações, as conselheiras puderam oferecer um Natal mais “digno à família”, (Conforme relato da conselheira J.I.).

O Natal na roça, de que muitos guardam lembranças da infância, começava e ainda começa com os preparativos no dia 23 de dezembro com a matança de porcos, frangos e muita pinga para o peru. Descrevo, aqui, o ambiente do Natal na roça, lembrado por um velho:

Lembro-me de Natais, onde num almoço compareciam mais de cinquenta pessoas, algumas com desculpas de que "só vim cumprimentar a comadre e o compadre"! Nesses casos, meu pai, Seu Joaquim, os recepcionava da seguinte maneira: - Podem chegar!. Vão chegando e se assentando. O menino Jesus passou por aqui! E assim, o almoço de natal era servido até que a noite chegasse. A mesa nunca era desfeita. A presença do Deus Menino era coisa palpável, que também junto com todos, faziam a festa de natal prorrogar e fechava-se a noite com terço, e uma roda de viola. Às vezes, o grupo de baianos e mineiros que faziam parte da "Folia de Reis" compareciam por cortesia. Com lágrimas nos olhos, lembro vocês daqueles natais, daqueles cantares, da bandeira dos reis magos, dos versos, das homenagens "tiradas" pelo líder da folia de reis e do palhaço, que não entrava na casa e ainda tinha que dançar, ao som das caixas e zabumbas lá fora, no quintal fronteiro da casa grande, para ganhar as "boas festas" (SANTOS, 2008, p.7).

Todavia não me parece que essa fosse a lembrança que João e Maria pudessem ter guardado na memória; talvez, a descrição de Sanches Neto se assemelhe às possíveis recordações dos personagens.

Não havia ceia na noite que antecede o nascimento de Jesus, mas todos iam à missa do galo, mesmo os que não eram

religiosos. Saíam no fim da tarde, enchendo os carroções de roda dura, aos quais se atrelava mais um cavalo, devido à tumultuada carga humana. As pessoas vestiam suas roupas de trabalho, mas levavam um embrulho com as vestes novas, que seriam trocadas na cidade, na casa de conhecidos. Na entrada da cidade, apeavam do carroção, dispersando-se por vários endereços. Banhavam-se em baciões de lata, mudavam a roupa e seguiam para a missa, que começava pontualmente à meia-noite, pois não havia a ceia para atrapalhar o programa religioso, principal evento da data. A partir da uma, já no dia 25, todos voltavam no mesmo carroção, agora com as roupas novas no corpo e as velhas envoltas em papel de embrulho, amarradas com barbantes. Ninguém trocava presente, mas todos mandavam preparar uma muda nova de roupa e compravam calçados, estreados na missa do galo e depois usados, já meio sujos, no dia de Natal¹⁴ (SANCHES NETO, 2005, s/p.).

Ocorre-me que nem João, nem Maria guardassem lembranças do Natal, é possível que eles nem mesmo atentassem para o calendário. Assim, nunca os meninos Rubi e Diamante ouviram falar de Natal e muito menos de Papai Noel. Mas, naquele Natal, a casa foi limpa por um mutirão de abnegadas pessoas, impregnadas pelo espírito natalino, que lhes levaram cestas básicas, utensílios domésticos e roupas. O único a entender toda essa movimentação foi João que passou a dar mais crédito às visitas das conselheiras K.L. e J.I. (De acordo com o relato da conselheira J.I., 2007).

Nessa ocasião, as conselheiras K.L. e J.I. explicaram ao João o que era o Conselho Tutelar e que sua finalidade era só ajudar a família. Prontificaram-se a levar os meninos para a Casa de Passagem¹⁵ e encaminhar Maria para tratamento, caso ele permitisse.

João prometeu pensar, apesar de perceber os benefícios das visitas das duas conselheiras, ainda não confiava inteiramente e resistia àquela intromissão. Enquanto enfrentavam o desafio de conseguir a confiança de João, as conselheiras K.L. e J.I. levaram Rubi e Diamante ao Posto de Saúde para atendimento médico (Conforme relato da conselheira K.L., 2007).

Sem entender o que estava acontecendo, mas já acostumados com as

¹⁴SANCHES NETO, Miguel. **Natal na Roça.** Disponível em <http://www.verdestrigo.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=843>. Acesso em: 10/03/2008.

¹⁵ Entidade Assistencial que visa promover a proteção integral da criança até 12 anos de idade incompletos.

conselheiras, que tudo fizeram para se tornarem amigas de Rubi e Diamante nesse pouco tempo de convívio, os meninos as acompanharam com um misto de medo e euforia com tudo que desconheciam, sobretudo com a nova experiência de andar de carro. Gostaram do vento no rosto, sentados cada um próximo a uma das janelas traseiras do carro. Na chegada à cidade, o colorido e as formas das edificações faziam os olhos dos dois dobrarem de tamanho e eles emitiam sons que facilmente eram entendidos como encantamento. No entanto, a permanência no ambulatório foi difícil para os irmãos, uma vez que o odor, a presença próxima de estranhos e a sisudez do local os assustaram muito. Não foi possível a imediata remoção das pulgas e bichos de pé, razão principal da visita ao Posto de Saúde, e foi preciso agendar intervenção cirúrgica no Hospital da Criança em P. G. – PR.

Apesar do medo que passaram, os meninos gostaram do passeio e não se negaram a, novamente, passear com as já amigas conselheiras K.L. e J.I., mas, dessa vez, o passeio terminou com Rubi e Diamante gritando, mordendo, chutando e empurrando as amigas que precisaram ajudar as enfermeiras a segurá-los para que fosse possível a intervenção cirúrgica. Os médicos retiraram mais de cem pulgas e bichos-de-pé de cada um.

Ao voltarem para casa, Rubi e Diamante tinham a cabeça, pescoço, braços e barriga doendo e ardendo devido ao processo cirúrgico, e os pés e mãos enfaixados, já que estes membros foram os que precisaram de maior atenção médica. K.L. e J.I. ficaram penalizadas de ver o sofrimento dos meninos com as pontas dos dedos dos pés e das mãos dilacerados. Pensaram elas que nunca mais os irmãos teriam os dedos normais. Porém, depois de alguns meses, seus dedos estavam inteiramente recuperados.

Entre as circunstâncias adversas que a família de João e Maria vivia estava a ausência de documentação; assim as conselheiras K.L. e J.I. encaminharam a questão, faltavam-lhes os meios que a cultura consagrou para certificar, diante de si e diante dos outros, a sua genealogia de pai, mãe e filhos.

Sem registro de nascimento, Rubi e Diamante não eram reconhecidos pela sociedade e mal existiam para si mesmos! O simples acontecimento biológico não os promoveu à instituição do humano. Faltaram-lhes os meios que a

cultura consagrou para certificar, diante de si mesmos, os ritos determinados pelo Estado para estabelecer formalmente a existência da pessoa e do cidadão.

Conscientes da importância do registro de nascimento e de que a sua falta implica em ausência de reconhecimento oficial, entrave à constituição do sujeito e do cidadão, as conselheiras providenciaram a certidão de nascimento de Rubi e Diamante. Há uma diferença entre os registros das conselheiras K.L. e J.I. (Conforme relato da conselheira K.L., em 2006) e as certidões de nascimentos de Rubi e Diamante com relação à idade dos irmãos. Pelas certidões, Rubi estaria com seis anos e Diamante com a idade de três anos e, nos documentos do Conselho Tutelar, consta um menino de sete anos de idade e outro de três anos de idade. Porém, nada os comprometia mais do que a ausência de identificação.

Documentos providenciados, era hora de cuidar de Maria. Com autorização de João, as conselheiras K.L., J.I. e F.H. levaram Rubi e Diamante para a Casa de Passagem Filhos de Deus e buscaram cuidados médicos para Maria em R. - PR.

No dia 18 de maio de 2.001, houve outra visita registrada¹⁶ à família, realizada pelas conselheiras K.L., J.I., F.H. e pela assistente social A.M.

Na data de 18-05-01, fomos até a localidade de F. com a assistente social para prestarmos atendimento à família do sr [...] Trouxemos a senhora [...] para consultar e fazer exames, também abrigamos os menores na Casa de Passagem para medida de proteção e tratamento médico e psiquiátrico (CONSELHO TUTELAR, 2001).

A conselheira K.L. hospedou Maria em sua casa, por ter que esperar o início da semana pela vinda, de P.G. - PR, da psiquiatra que atendia no Posto de Saúde de R. - PR Maria aquietou-se em um canto da casa, mas seus olhos percorriam todo o ambiente. J.I.. observou que parecia haver em seu olhar um resquício de consciência e arriscou perguntar-lhe se estava com fome. Foi surpreendida pelo movimento de cabeça afirmativo. Com tranquilidade, J.I. conduziu sua hóspede para a cozinha, preparou-lhe um prato de comida e a sentou à mesa. Sempre carinhosa, ofereceu-lhe os talheres, mas Maria os recusou com um movimento de cabeça. Esses dois movimentos foram a primeira

¹⁶ Atendimento no. 665 – Conselho Tutelar.

comunicação entre elas. Maria alimentou-se pouco e com as mãos. Seu comportamento era titubeante e subserviente, porém bem mais tranqüilo do que havia presenciado anteriormente. À noite, Maria recusou-se a dormir na cama oferecida por J.I. e deitou-se no chão.

Na manhã seguinte, J.I. convenceu Maria a deixá-la a ajudar para que tomasse banho; em seguida, vestiu-lhe um vestido seu branco em tecido leve com florzinhas bem delicadas. Quando se viu refletida no espelho, Maria esboçou um leve e rápido sorriso. J.I. penteou-lhe os cabelos e precisou insistir muito para cortar-lhe as unhas dos pés e das mãos, as quais estavam arcadas de tão longas e sujas. Primeiro, precisou mostrar-lhe cortando suas próprias unhas e evidenciando-lhe que tal ato não era doloroso (Conforme relato da conselheira J.I., 2006).

O domingo transcorreu em tranqüilidade, a não ser quando Maria percebia que, na casa, entravam outras pessoas. Sua fisionomia era de pânico e seus movimentos repetitivos de braços recomeçavam. Então, J.I. pedia que seus familiares se ausentassem do ambiente em que Maria estivesse para novamente acalmá-la. Na manhã seguinte, as duas se dirigiram ao Posto de Saúde. Após a consulta, a Doutora P.Z. requereu o internamento de Maria no Hospital Psiquiátrico S. C. em P.G. – PR.

João foi avisado e assinou a documentação necessária para o internamento e voltou para casa, para seu trabalho, voltou para a solidão. Para conviver com ela João dedicava suas horas livres consertando bicicletas velhas (Conforme relato da conselheira K.L., em 2006). Sua companhia limitava-se a Rabugenta. Ah! Rabugenta também foi tratada e já se recuperava da escabiose.

Maria ficou internada por mais de um mês, não sei o tempo exato. Durante seu internamento, não recebeu a visita de João. Ao receber alta, Maria levou na alma o diagnóstico de portadora de patologia psiquiátrica crônica e irreversível e, para casa, remédios para serem tomados continuamente.

Dessa forma, ela voltou a falar, a cuidar da casa, lavar roupa, tudo sob orientação das conselheiras do Conselho Tutelar, que também lhe levavam, todos os meses, os remédios e uma cesta básica.

A vida permanecia igual. Levantavam-se cedo, João tomava seu gole de

café, agora feito por Maria, e ia trabalhar. Ela ficava com Rabugenta a quem aprendera a conhecer, cuidar e alimentar. Porém Maria nunca mais se viu refletida no espelho com o vestido branco com ramos de flores delicadas e os cabelos penteados, perdia-se em seus dias, era engolida pelo frio da solidão, sem dor, nem saudade, afastada da loucura, mas com lampejos dela.

Rubi e Diamante estavam na Casa de Passagem e João explicou à Maria o motivo da ausência dos meninos. Estavam na cidade para estudarem, disse-lhe ele, contudo sua capacidade de compreensão vagava em vislumbres negados pela razão.

Nessa época, orientados pelas profissionais que os assistia, o casal mudou-se para E.C., na cidade de R. – PR, com a justificativa de que lá Maria não ficaria tão só enquanto João estivesse no trabalho, e, quando os meninos voltassem para casa, poderiam estudar na escola local. A família estaria reunida novamente. Se é que algum dia essa família esteve reunida. Havia esperança por parte daquelas profissionais que a realidade, no futuro fosse alterada.

A ESTADIA NA CASA DE PASSAGEM: DE UM IMPOSSÍVEL A OUTRO¹⁷

Rubi e Diamante foram abrigados na Entidade Assistencial Casa de Passagem, situada à Rua G. M., nº. 1213, no centro da cidade de R. – PR. Essa entidade foi fundada em 24 de abril de 2001. A Casa de Passagem tem por objetivo primordial a proteção integral da criança até 12 anos de idade incompletos, que tenha seus direitos, reconhecidos por Lei oficialmente, ameaçados ou violados, além disso busca assegurar o direito fundamental do convívio familiar por meio de retorno à família natural ou inserção em família substituta.

Funciona em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de R. – PR.

¹⁷ Alusivo ao título do livro de Mannoni: De um impossível a outro. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1985.

Atualmente, conta com oito funcionárias fixas e uma funcionária que trabalha nas folgas e férias das demais. As funcionárias são divididas em turnos, sendo que duas trabalham das 07:00 h. às 19:00h, folgando 24 horas após o plantão e duas que entram às 19:00h. e saem às 07:00h. com o mesmo período de folga posterior.

As funcionárias são responsáveis pelos cuidados com a limpeza da casa, o preparo da alimentação para as crianças, arrumá-las para irem à escola¹⁸ e, sempre que necessário, levá-las ao médico e demais profissionais da saúde.

As crianças internas têm uma rotina que deve ser cumprida, levantam às 07:00h, tomam café e são levadas com transporte da prefeitura à escola; os menores são levados ao Centro de Educação Infantil, onde ficam até às 16:00h. Quanto aos maiores, às 12:00 h., o transporte da prefeitura pega-os novamente e os leva ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), onde almoçam e realizam atividades, como: informática, bordado, aulas de religião e brincadeiras diversas. Às 16:00h., o motorista do transporte da prefeitura pega todas as crianças no PETI e na Creche e os leva novamente à Casa de Passagem. As crianças, então, tomam banho, assistem à televisão até às 19:30h, jantam e recebem uma sobremesa ou doce posteriormente. As atendentes auxiliam nas tarefas, deixam o material arrumado para o próximo dia de aula e, por volta das 22:00h. as crianças são colocadas nos quartos para dormirem.

Os quartos são dois, divididos para meninos e meninas, com vários beliches. Ao acordarem, os internos têm o dever de arrumar cada um sua cama e dobrar seu pijama, além disso são orientados a realizar uma oração antes das refeições.

Rubi e Diamante foram fincados, cravejados nessa realidade completamente estranha para eles. Era um novo mundo. A vida na Casa de Passagem deveria ser um estranho mundo. Para sobreviver, seria necessária a extrema união dos dois irmãos. O medo deve ter tomado conta deles, por terem sido despojados de todas as referências anteriores que possivelmente lhe traziam algum conforto.

Havia certas regras que eles não conheciam e, portanto, não entendiam

¹⁸ Uso escola para toda instituição escolar, seja de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

como, por exemplo, tomar banho. No início, eram auxiliados pela atendente T.Z. Resistiam ao máximo e, algumas vezes, defendiam-se tomando atitudes vistas pelos demais como agressivas.

O mesmo acontecia com relação às refeições. Por várias vezes, foram surpreendidos com a boca no prato, então, a atendente mostrava o garfo e a maneira como deveriam usá-lo. A reação dos irmãos era de indignação. Tal imposição os irritava profundamente, e a irritação quase sempre era transformada em atitudes agressivas para com a atendente.

Na casa de passagem, havia objetos que eles jamais haviam visto: uma caixa da qual saiam vozes lá de dentro. Um fogão que fazia fogo sem ter que por lenha. Outra caixa, um pouco maior, na qual cabiam muitas pessoas lá dentro e, mesmo que procurassem bem, não conseguiam entender como elas haviam entrado lá. Estranho mundo esse em que estavam cravados. Pouco a pouco, o medo foi substituído pela curiosidade e passaram a achar engraçado, mas não chegavam perto de tais objetos e não ousavam tocá-los. (Relato da conselheira K.L., em junho de 2006)

Quando conversei com o presidente da Casa de Passagem N.D., relatou-me a dificuldade encontrada por todos no convívio com Rubi e Diamante. Será que a angústia dos meninos não era visível? O presidente informou-me que Rubi precisava tomar medicação controlada, a ausência do remédio o deixava bastante agressivo. E, nessas ocasiões, seu irmão Diamante acompanhava o comportamento do irmão mais velho e os dois tentavam bater nas demais crianças e transtornavam o ambiente da casa (Conforme presidente da Casa de Passagem, N.D. em fevereiro de 2008).

Ministrar o remédio para Rubi era um trabalho digno de Hércules, era preciso que duas atendentes o segurassem, e, com freqüência, ele catrafiava o remédio na boca até que o soltassem e, posteriormente, jogava-o fora. A atendente T.Z. relatou que foi preciso, em várias ocasiões, derrubá-lo no chão para que ele engolisse o remédio. Em uma dessas cenas, Rubi se debateu e esperneou o quanto pôde, mas, quando percebeu que não tinha força suficiente para se desvencilhar de C.M. mordeu-a com muita força, então foi preciso que o derrubassem no chão e o imobilizassem (Relato do presidente da Casa de

Passagem, N.D, em fevereiro de 2008).

De tanto assistir a essas cenas, um dia, Diamante, que é descrito pela atendente T.Z. como agressivo em um de “seus atos de fúria”, encheu uma colher com soda cáustica e tentou dá-la a uma criança. Quando uma das atendentes tentou se aproximar ele já havia posto a soda na colher e se dirigia até a criança para fazê-la comer. (Relato da atendente da Casa de Passagem T.Z., em fevereiro de 2008). Não me foi relatado como Diamante teve acesso à soda caustica e, se por manusear apressadamente tal produto tão corrosivo, o menino sofreu ou não alguma queimadura.

Ainda pelo relato do presidente da Casa de Passagem, N.D. (fevereiro de 2008), tomei conhecimento de que Rubi e Diamante quebraram, por diversas vezes, as vidraças da Casa de Passagem com pedras, e de algumas casas da vizinhança. Relata que era comum as atendentes se queixarem das atitudes abrutalhadas dos irmãos, mas ele próprio nunca presenciou tais cenas.

Nesta parte do texto, procurei narrar os acontecimentos pela ótica institucional, procurando ser fiel aos relatos que ouvi e gravei. Entretanto foi-me difícil não inferir como os meninos sentiram e viveram essa passagem, sem tentar dar-lhes voz, visto que saíram de um impossível para outro, com uma grande diferença, o segundo impossível era um estranho mundo. A emoção perturba o meu fazer científico e, na memória, desponta-me Graciliano Ramos em *A Infância* escrito em 1945 redescobridor de seu mundo de menino nordestino, repleto de lembranças dolorosas. Num misto de imaginação e memória, o retrato de sua meninice revela o desprezo pela criança como sujeito social, na passagem do século XIX para o XX, em que o autor deixa perceber claramente a severidade como instrumento mais eficaz para o modelo de educação aí vigente. “Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão” (RAMOS, 1985, p. 98).

O INGRESSO DE RUBI E DIAMANTE NA ESCOLA: CENAS FORA DO CONTEXTO

Depois de um mês de atendimento na Casa de Passagem, os tons da lã que tecia a história de Rubi e Diamante ficaram mais vivos e quentes. Em junho de 2001, os meninos foram matriculados em uma turma de Jardim I na escola P.V. Quem sabe o que passou pela cabeça de Rubi e Diamante no dia em que lhes foi anunciado que iriam para a escola? Sua vida, ultimamente, mudava tanto que não dava nem tempo de compreender as novidades e outras já iam surgindo. Primeiro foi o passeio de carro. Foi ótimo, o vento batendo no rosto, chegar à cidade, tão grande, tão cheia de gente. A segunda vez foi o prenúncio de dor e desespero, voltaram enfaixados, doloridos.

Depois, novamente, o carro levou-os para a cidade e lá ficaram eles na Casa de Passagem. Tantas novidades precisaram ser enfrentadas: o banho, a cama, a comida, o jeito de comer, os horários, o remédio, o jeito de engoli-lo. Tudo tão estranho, tanta solidão, tanta raiva, tanto desespero, tantos inimigos.

Até que, um dia, acordaram de manhã e a roupa, para ser vestida, estava diferente. Estranharam, puxaram pelo braço a atendente que os auxiliava todas as manhãs. Aquela roupa não era a deles. Não queriam vestir. “ - Sim, é esta a roupa que irão vestir hoje”, disse-lhes ela. “Este é o uniforme para irem à escola. Hoje vocês irão à escola!”.

Sem entenderem bem o que era uma escola, desceram da Kombi muito resabiados e pela primeira vez, os irmãos pisaram no ambiente escolar. Outro espaço completamente novo e estranho. Entre pessoas desconhecidas, no meio de uma porção de crianças que eles não conheciam, algumas tão assustadas como eles mesmos. Certamente, sentiram-se abandonados pelas únicas pessoas com quem possuíam mais intimidade, as conselheiras J.I. e K.L. e, provavelmente, foram tomados por terrível angústia. Sentiram-se "traídos" e a sensação de abandono deve ter-se acentuado. E, como resultado, não quiseram entrar.

Na chegada, Rubi gritava muito, emitia um som selvagem, demonstrando desespero nos gritos, na fisionomia e nos gestos. Foi então que a conselheira J.I. chegou e tentou acalmá-lo por volta de uma hora. Quando ele ficou mais calmo, a conselheira o deixou com a professora. Ao vê-la sair, o desespero tomou conta do menino que tornou a gritar e, gritando cada vez mais alto, tentava subir na

janela e, para isso, arrastava as mesinhas até a janela. Durante uma hora e meia, essa foi a cena na sala de aula da professora F.X.¹⁹.

Após esse tempo, a professora conseguiu acalmá-lo no colo, em posição de segurar bebê, com as pernas presas à sua cintura, mas logo Rubi recomeçou a chorar e a pular nas mesas, totalmente descontrolado. A professora, então, chamou a pedagoga S.X. para assumir a turma enquanto ela tentava acalmar o menino na parte externa da escola, um espaço bem arborizado. Mas Rubi, ao enxergar as árvores, começou a correr, tentava subir nas árvores e no muro para sair da escola. Como a tentativa de acalmá-lo fugiu do controle da professora, ela o levou novamente para a sala de aula.

Muito arredio, Rubi não falava nada, somente emitia sons como os que ouvia no mato, o latido da cadela (ele latia, uivava e andava como a cadela) toda vez que a professora se aproximava dele ou entravam pessoas na sala ele gritava e se colocava de quatro (**AU,AU, AU,U,U,U,U,U,U,IE,IE,IE,IE,EI,IE,IE,I,I,I,I,I,I,I,I**, e sons dos pássaros). (Depoimento da professora F.X., em junho de 2007).

Caso fosse tocado, Rubi se encolhia no chão e começava a rodar em atitude defensiva. Puxava os cabelos das outras crianças, empurrava, mordida e levava tudo à boca: massa de modelar, papel, lápis, giz de cera, tudo era levado à boca e mastigado:

[...] eu percebia o desespero estampado nos gritos, na fisionomia dele, nos gestos. O primeiro dia, a primeira semana especificamente foram assim: gritos. Aí, eu com toda a minha inexperiência, todo o meu despreparo para a situação, levei ele pro banheiro, no momento do lanche, vamos lavar a mãozinha. Aí, ele parou, fez xixi na porta do banheiro e quando viu a água ele começou a gritar, ele queria bater na torneira, chutava a porta (Professora C.O.S)²⁰.

A professora tentou explicar-lhe que o banheiro era lugar para lavar as mãos e urinar. Rubi parecia entender e gostava de ver a água saindo da torneira

¹⁹ Professora do Jardim I – Escola P.V.

²⁰ Conversa gravada e transcrita na íntegra.

e no vaso sanitário. No entanto, fazia xixi na porta ao invés de utilizar o vaso. Em seguida, gritava, batia em quem estivesse por perto, chutava a porta. “Então, a primeira semana foi terrível, porque foi basicamente isso: chutes, gritos, tentativas de fuga, por várias vezes ele me arranhou!” (Professora F.X.). Rubi reagia como se ela fosse agredi-lo, como se ela representasse perigo a ele e ao irmão. As outras crianças, ao perceberem as reações “diferentes” dos novos colegas de classe, ficaram bastante assustadas e evitavam o contato com presença de meninos “tão estranhos”. Inclusive, alguns alunos pediram aos pais para não irem mais à escola por medo deles e esses se dirigiram à direção para reclamar. A professora F.X. afirma que algumas mães apresentaram uma “[...] rejeição terrível” quanto à presença de Rubi e Diamante na mesma classe dos seus filhos. Afinal, a Escola P.V. é uma instituição particular e a maioria dos alunos era proveniente de uma classe social mais privilegiada.

Foi um processo bastante lento, mas, assim que as crianças se acostumaram com os dois irmãos e conseguiram assimilar que eram apenas crianças que apresentavam um comportamento diferente do delas, passaram a auxiliar a professora no atendimento aos dois colegas. Intervinham quando Rubi e Diamante colocavam materiais como giz, lápis, papel, massa de modelar na boca, mesmo antes da professora ver o que estava acontecendo. Preocupavam-se com a ausência deles.

Durante os sete meses que os irmãos estiveram nessa classe, a professora F.X., diz que Diamante não conseguiu acompanhar as demais crianças nas atividades pedagógicas, mas demonstrava mais atenção e, algumas vezes, conseguia realizar as atividades propostas, enquanto que Rubi não fez uma única atividade pedagógica; ele comia e jogava os materiais. Mas, segundo F.X., a prioridade no trabalho era a socialização, ensiná-lo a usar o banheiro, higienizar-se, usar colher e copo; “no primeiro mês, ele jogava o suco no chão e lambia”; ensiná-lo a permanecer sentado durante algumas atividades (Conforme relato da Professora F.X.)²¹.

Aos poucos, Rubi foi aceitando a aproximação dos colegas e da professora, deixando que os mesmos o tocassem e a professora o ensinou a

²¹ trecho da entrevista gravada com a professora, transcrito na íntegra.

abraçar e beijar a face. Aí, a todo instante, ele queria beijo e abraço, abraçava todos que se aproximavam; diminuiu consideravelmente a “degustação” de objetos, e começou a balbuciar tal qual bebê.

O tempo foi passando e, por volta de três meses de frequência à escola, Rubi tentava se expressar oralmente, demonstrava estar prestando atenção nas conversas em sala de aula. A professora F.X. o auxiliava, segurando em seu queixo, pedindo-lhe que percebesse o movimento da língua enquanto repetia, junto com ela, palavras curtas como: bola, sapo, carro, pão, entre outras. Passaram-se cerca de quatro meses para que ele começasse a repetir algumas palavras.

Diamante já estava familiarizado com a escola e as pessoas e já dizia: **OI, TCHAU, DIA, TIA, MEU, DÁ, XIXI, BOLA**, apesar de ser uma pronúncia bastante distinta. Por exemplo, ao falar a palavra oi, a pronúncia era óóóii. Emitia, também compreensivelmente, o nome dos colegas. Aos poucos, a turma aprendeu a aceitar as dificuldades dos meninos e a ajudá-los a superá-las. Eles tentavam comunicar-se, perguntavam como eles estavam e aí eles respondiam: “**ahlelala, ahblablablablãblãblã**, o balbucio de um bebê, né?” (Conforme relato da Professora F.X.)²².

A professora F.X., afirma que, pouco a pouco, as atitudes agressivas foram desaparecendo e tanto Rubi quanto Diamante passaram a retribuir, por meio de sorrisos e gestos, o carinho demonstrado por ela e pelos colegas da sala de aula. Mas ela sofreu bastante (conforme seu relato) pelo despreparo para agir em uma situação como essa, e lembra que, na sala de aula, foi um trabalho à parte com essas crianças:

[...] eu acabei trabalhando separado mesmo com Rubi e Diamante, porque eu não sabia, não tinha a menor idéia de como conseguir trabalhar os conteúdos com eles, além de que o trabalho foi muito voltado para a socialização (Professora F.X)²³.

No ano de 2002, o Rubi foi para a turma de Jardim III, segundo a pedagoga da S.X., por causa de sua idade, que era incompatível com a dos

²²Trecho da entrevista gravada com a professora, transcrito na íntegra.

²³ Professora F.X., entrevista gravada e transcrita na íntegra.

demais alunos, apesar destes terem entre cinco e seis anos de idade e ele já tinha de sete para oito anos. A turma contava no total com quarenta e dois alunos.

Com a mudança, o drama recomeçou. Ao chegar nessa turma, Rubi urrava, gritava e só falava a sílaba final de algumas palavras. Por exemplo: se perguntassem, qual é o seu nome? Ele balbuciava, balbuciava e no final dizia “o”, seu nome terminava com “o”. Para chamar alguém, geralmente, o menino corria atrás e puxava a roupa de quem queria chamar atenção. Mostrava com o dedo o objeto que queria. Desenvolvia uma linguagem gestual e tentava imitar a linguagem oral de seus colegas.

Novamente, não se relacionava com ninguém e demonstrava muita desconfiança com todos. A professora T.S. ressalta sua angústia em trabalhar nessa turma com quarenta e dois alunos, e conceder atenção especial a um aluno que exigia cem por cento de assistência. Destaca, também, a dificuldade de receber um aluno com necessidades educacionais especiais em uma turma regular de ensino. T.S. considera que sua formação não lhe deu o suporte necessário para atuar efetivamente naquela situação específica.

Quanto ao processo de aprendizagem de Rubi durante os quatro meses em que esteve nessa turma, ele conseguia repetir algumas palavras e contar até dez. Porém, segundo a professora T.S., era só repetição, não que soubesse o que estava dizendo. Os dias da semana, por exemplo, ele só pronunciava a sílaba final, para dizer segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, ele somente dizia “a”, “a”, “a”. Ele só fazia: **hãmmmãhmmm**; por exemplo, caderno: **lalala-NO**, seu nome: **lalala-LO**.

Para tal situação, a professora T.S. expende:

[...] de onde ele veio, a socialização era zero e a cultura, se é que a gente pode chamar isso falta de cultura, porque eu acho que era mais falta de carinho, de amor, de socialização, do que falta de cultura e acho que juntando tudo isso dá uma, como posso dizer... a falta de cultura, a falta de socialização, falta de ambiente escolar e falta de ambiente humano” (Professora T. S.)²⁴.

Quanto à atuação escolar de Rubi no que diz respeito à linguagem oral, a professora T.S. diz que, no final do ano, já conseguia entender algumas palavras

²⁴ Professora L.S., entrevista gravada e transcrita na íntegra.

que ele “dizia” porque já tinha pego “as manhas” dele. “Muitas vezes, ele preferia mostrar com o dedo, assinalar, a ter que repetir uma palavra” (Conforme relato da professora T.S). Quanto aos demais desempenhos, ela ressalta que Rubi não tinha limite de espaço na folha de desenho, preferia cores fortes: preto, vermelho, azul, alaranjado e seus desenhos eram riscos, às vezes três ou quatro riscos, um de cada cor e estava pronto.

Rubi demonstrava muita dificuldade com a coordenação motora fina, tinha dificuldade de segurar um lápis na mão, segurar e fazer bolinha com a massa de modelar, ou bolinha de papel, picar papel com a tesoura; ele rasgava o papel ao invés de cortar. Em atividades com massa de modelar, Rubi continuava ingerindo-a, não realizava a atividade proposta, cujo objetivo era o desenvolvimento da coordenação motora; o mesmo acontecia com as tintas: se gostasse da cor, ele a colocava na boca e a deglutia.

Se a professora insistisse, ficava irritado, rasgava, mastigava a folha ou amassava e jogava fora. Rubi não aceitava ser constrangido, não realizava as atividades quando obrigado. Entretanto, nas aulas de educação física, ele gostava de pular, correr, pegar joguinhos de montar e fazer encaixe.

A pedagoga S.X.²⁵ da Escola P.V., ressalta que a experiência com Rubi e Diamante foi um desafio. Como as professoras requeriam seu auxílio; foram necessárias várias reuniões pedagógicas para discutir o caso, “pois os meninos não possuíam a socialização necessária para conviverem em grupo” (Conforme seu relato).

Dessa forma, não se pautaram nos planejamentos das séries, mas passaram a desenvolver atividades relacionadas à socialização e ao desenvolvimento de hábitos de higiene necessários a essas crianças. A pedagoga S.X. também destaca que as dificuldades encontradas pelas professoras, e ela une-se às colegas, são provenientes da ausência de fundamentação teórica sobre a inclusão escolar nos cursos de formação docente.

Ao se depararem com o caso, as professoras apelaram para o básico, iniciaram pela educação que a maioria das crianças recebe antes de ir à escola,

²⁵ Pedagoga da Escola P.V. – Educação Infantil.

uma vez que Rubi e Diamante, nas palavras de S.X., não foram preparados para a vida social.

As demais crianças, novamente, ficaram bastante assustadas e curiosas, afinal Rubi e Diamante eram diferentes para elas, não se expressavam oralmente, tinham modos que não eram usuais, posicionavam-se de maneira diferente para comer, colocavam a boca diretamente no prato, tinham modos muito estranhos! A pedagoga comenta que houve uma situação em que precisou chamar Rubi em sua sala, por seu comportamento agressivo e anti-social em sala de aula; conversou por algum tempo com ele e teve a impressão de que ele não compreendeu nada do que ela falou, e demonstrava estar assustado. Em diversas ocasiões, a falta de socialização causou transtorno nas relações escolares.

F.X. explica que as dificuldades em trabalhar com uma turma heterogênea numerosa e atender os dois irmãos delineavam-se na organização de atividades para os recém-chegados. Ressentia-se com a ausência de experiência profissional para atuar em um caso tão peculiar como o de Rubi e Diamante.

Ao relembrar a história dos meninos, F.X. recorda-se de fato bastante marcante que aconteceu na sala de aula diversas vezes. Os meninos não conheciam “pão francês” e, sempre que os colegas traziam-no como lanche, eles o pegavam das mochilas dos colegas sem que a professora percebesse e nos horários em que lhes fossem mais convenientes. Rubi, particularmente, adorou comer pão francês. Mas a satisfação dos irmãos gerou conflito com as outras crianças, e os pais vieram à escola para esclarecer o que estava acontecendo com o lanche dos filhos. Foi preciso muito diálogo, visto que poucos pais entenderiam a situação, a maioria demonstrava insatisfação com o que estava acontecendo.

Enfim, parecia que os piores momentos estavam superados. Tanto para os meninos, que já demonstravam maior tranquilidade no ambiente escolar, nos relacionamentos com as professoras e com os colegas, como para as professoras, que haviam conseguido traçar uma prática pedagógica menos angustiante e conflituosa em relação ao processo de inclusão dos irmãos Rubi e Diamante.

De repente, outro uniforme apareceu na vida de Rubi e Diamante. No segundo semestre do ano de 2.003, eles foram matriculados na 1ª. série do Ensino Fundamental na Escola Municipal C.N. Considerando que todos os internos da Casa de Passagem iriam estudar nesse estabelecimento aquele ano, o presidente da mesma, N.D., entrou com requerimento das transferências. A escola está localizada à Rua A. B. C., centro, na cidade de R. – PR.

Não é de se estranhar o comportamento assumido pelos pequenos e desventurados personagens desta história. A professora A.C.²⁶. que os recebeu na nova escola, além de seu relato que os meninos apresentavam hábitos diferentes dos demais alunos, narra que os irmãos deitavam-se no chão da sala e fingiam que estavam desmaiados. Então, ela os chamava por várias vezes, e eles não a atendiam. A professora continuava a trabalhar o conteúdo programático com os demais alunos e ignorava o que Rubi e Diamante faziam. Os irmãos ficavam imóveis no chão da sala por volta de quinze minutos e, como percebiam que não estavam chamando a atenção dos demais alunos e da professora, levantavam-se normalmente e se sentavam em suas carteiras. Apresentavam comportamento agressivo com a turma, mesmo que, aparentemente, não houvesse motivo para isso. Diamante era mais calmo que Rubi, mas acompanhava o irmão em tudo que se propusesse a fazer.

Em determinada ocasião, a pedagoga R.B. precisou chamar o presidente da Casa de Passagem para comunicá-lo que, por diversas vezes, os meninos deixavam a sala de aula para subir em uma árvore que havia no pátio e que, mesmo após conversas e aconselhamentos, o fato voltava a ocorrer. Rubi e Diamante se revezavam no alto da árvore e, quando eram procurados, sempre um deles estava lá no alto, dominando a situação.

Os meninos freqüentaram esse estabelecimento de ensino até o dia 26 de setembro de 2003. Então, o Conselho Tutelar requereu transferência para a Escola Municipal. D.G., em E. C. – R.-PR., local em que a família morava, com o intuito de reintegrá-los ao ambiente familiar.

A escola D.G. não conta com diretor(a), nem pedagogo(a), apenas com três professoras. Rubi e Diamante foram matriculados na primeira série do Ensino

²⁶ Professora da 1ª. série do Ensino Fundamental, E.M.C.N.

Fundamental, porém Diamante não freqüentou a escola nesse ano, por não estar matriculado, fato este que não pude entender os motivos. Ao relatar a história de Rubi, a professora O.M. ressalta que ele freqüentou a escola por um curto espaço de tempo e, nesse período, pôde perceber que ele falava muito pouco e ela tinha dificuldade em comunicar-se com o menino, muitas vezes não entendia o que ele dizia.

Durante as atividades, Rubi fazia bolinhas de papel para jogar nos colegas, riscava, rasgava papel e, em atividades de leitura, reconhecia algumas letras. A professora O.M. reafirma o depoimento de sua antiga professora, nenhuma atividade poderia ser forçada porque ele se irritava e ficava agressivo.

A agressividade de Rubi tornou-se uma característica demonstrada em diversas ocasiões. No intervalo, ele brigava com os colegas, puxava seus cabelos, atacava-os com pedras. O transtorno maior aconteceu no dia em que ele levou uma faca para a sala de aula, segundo a professora, com intenção de cortar os colegas, o que gerou muito medo entre os demais alunos. A professora, porém, limitou-se a apaziguar a situação, já que não contava com o auxílio de um professor pedagogo, nem de diretor na escola. Dessa forma, apenas quando a situação fugia de seu controle, ela entrava em contato com a Secretaria Municipal de Educação.

A professora O.M. lembra que, diversas vezes, Rubi se ausentava da sala de aula e ficava no pátio da escola arrancando a grama por volta de uma hora ou mais, e seu irmão Diamante, mesmo sem estar matriculado, ficava do lado de fora do pátio. Ela não interferia porque a reação dele também era agressiva.

Rubi freqüentou apenas dois meses essa escola, até o dia 26 de setembro de 2003, quando foi matriculado novamente na primeira série do Ensino Fundamental para freqüência no próximo período letivo no ano de 2004, mas evadiu-se da escola como consta em ata do Conselho Tutelar e em sua ficha individual na escola.

No período em que ficaram fora da escola, os irmãos retomaram suas vidas na localidade, lembrando os tempos em que corriam soltos pelas matas e brincavam livremente com Rabugenta, sem preocupar-se com regras, horários ou coisas do gênero.

Enfim, os meninos regressaram ao lar. Quais seriam os sentimentos de Maria e João com a expectativa da chegada dos filhos? Como Rubi e Diamante foram recebidos pelos pais? Como eles se sentiam depois de tanto tempo sem sequer uma visita? Contudo o retorno foi cheio de conflitos tanto para os pais como para os meninos, assim como para as novas professoras e para os novos colegas.

Após as crianças voltarem para a família, o Conselho Tutelar de R. – PR realizou visitas quinzenais com o intuito de averiguar a situação da família e se havia condição de Rubi e Diamante permanecerem com os pais. Consta em ata do Conselho Tutelar uma visita em 19 de outubro de 2003, na qual as conselheiras R.O. e K.L. registraram que a casa estava em condições péssimas de higiene e as crianças também. Essa foi a segunda casa em que família morou na localidade de E. C., a qual ficava menos isolada.

Mas o fato mais penoso registrado pelas conselheiras trata-se da agressão sofrida por Maria. Rubi havia batido na mãe doente. Maria, desolada, queixou-se às conselheiras. Qual seria o motivo? Como Maria se comportou ao viver esta triste situação? Será que ela foi capaz de compreender o que lhe acontecia? E Rubi? Qual seria sua compreensão? Quando Maria foi agredida, no passado, por um estranho, os dois filhos a defenderam. Por que a agressão filial? Será que Diamante tentou defender a mãe?

No dia 14 de novembro de 2003, o Conselho Tutelar voltou a visitar a família. Dessa vez foram as conselheiras R.O e F.H. que para lá se dirigiram. Encontraram apenas a mãe dos meninos em casa, a qual reclamou que Rubi não obedecia e que novamente a havia agredido, machucando a sua mão direita com uma colher, os dedos estavam com hematomas. As conselheiras, então, perguntaram à mãe se era verdade que ele havia levado uma faca para a escola e a mãe confirmou.

Os relatos por parte dos pais, das professoras, dos vizinhos ao Conselho Tutelar giravam normalmente em torno do irmão mais velho, Rubi, mas, para espanto da conselheira R.O., ao chegar à casa da família em 12 de dezembro de 2003, recebeu a notícia de que Diamante havia tomado os remédios da mãe, mas

já se encontrava bem de saúde. A conselheira salientou, novamente, as péssimas condições de higiene da mãe, dos meninos e da casa.

A família, então, mudou-se para uma terceira casa na mesma localidade, dessa vez, próxima à escola. Novos conflitos tumultuaram os dias da família e seus novos vizinhos. Os meninos cortavam as casas dos vizinhos com foices e eram agressivos, jogavam pedras nas casas mais próximas, quebravam vidraças. Quanto à Maria, quando os vizinhos recebiam visitas, ela ficava alterada e ia até a casa deles, muitas vezes precisavam fechar a porta e ela ficava do lado de fora chutando e batendo com as mãos na porta.

João, por sua vez, sempre que possível, falava às conselheiras K.L. e J.I. e à assistente social A.M. de sua vontade de rever a família, que, segundo ele, residia em A. F. – MT. Então, a assistente social A.M. entrou em contato com o Conselho Tutelar de A. F. e, com o auxílio da rádio local, anunciou que havia, na cidade de R. – PR, um senhor chamado João, que procurava por sua família. Para sua surpresa, localizaram os pais e uma irmã de João morando em um Assentamento na cidade de A. F. – MT. Assim, João e Maria foram encaminhados para viverem junto à família. Rubi e Diamante retornaram à Casa de Passagem, aguardando o momento de serem liberados pelo promotor de justiça para se encontrarem com os pais. Para isso, o Conselho Tutelar de A. F.- M.T. precisaria realizar uma visita à família e comunicar ao Conselho Tutelar de R.- PR. se havia condições de as crianças reintegrarem-se à família.

UMA LONGA VIAGEM... TALVEZ, A MAIS LONGA DE TODAS!

Rubi, Diamante, Maria e João já haviam partido de R.-PR. quando tomei conhecimento de suas histórias, contudo estive muito próxima deles durante os últimos meses de minha vida, por isso resolvi que iria até os locais onde viveram e estava ansiosa pela companhia das lãs e das cores reais que formavam o risco desse bordado. Fui conhecer o local em que tudo aconteceu. Iniciei pela chácara

do T. II. Senti que a viagem seria longa, embora estivesse a uma hora do local que foi cenário da vida dessa peculiar família.

Como seria o local que me descreveram? Seria totalmente isolado? Daria para descer de carro até lá? Havia estrada ou apenas carreiros? Que curiosidade! Eu precisava chegar logo, mas, por mais que me esforçasse para isso, como parecia distante.

No trajeto, senti o paradoxo entre um lugar tão bonito, repleto de verde, cachoeiras, pássaros, ar puro, o encanto da estrada de ferro, que lembrava a infância quando visitava uma amiga na E.²⁷, e, com a audácia e inocência de criança que não enxergava o perigo, brincava em cima dos trilhos e o choque em deparar-me com uma história de isolamento e exclusão, faziam-me pensar quão contraditório era aquele lugar.

A imagem da estrada de ferro isolada em meio à natureza me fascinou tanto quanto me inquietou: O lugar seria o paraíso ou um caos? Não sabia ao certo, mas a história de vida pela qual me apaixonei havia acontecido ali, isso me bastava. Durante o percurso, pude lembrar dos relatos das conselheiras (K.L. e J.I.) sobre o difícil acesso da residência, realmente, precisei andar, em média, 1,5 km. a pé, seguindo os trilhos do trem que ficavam a uns 800 metros da casa.

Mesmo depois de percorrer esse trajeto, não foi possível enxergá-la, porque a casa ficava em um local bastante isolado. Conversei com uma vizinha, que morava a 1,5 km. do local em que deixei o carro, e ela relatou-me que o João fora até a sua casa algumas vezes para prestar-lhe serviços e que levava os meninos. Segundo essa senhora, Rubi e Diamante não conversavam e ficavam observando o pai por todo o tempo que lá estiveram. Apenas emitiram alguns barulhos estranhos com a boca. E, quando fez perguntas a respeito dos meninos ao José, este lhe disse que os meninos eram mudos, nada falavam.

Despedi-me da senhora e continuei pela trilha até deparar-me com um casebre de madeira, que destoava da beleza do local. Para todos os lados que olhei, não avistei nada, somente árvores. Bem distante, trabalhadores retiravam pedras, mal consegui distingui-los. Nem sinal de vizinhos.

²⁷ Localidade situada no interior do município de R. – PR.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços [...] Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira (COLASANTI, 1998).

Ao contrário do palácio da moça tecelã, a casa tinha apenas um cômodo, mas nem por isso assistiu a uma história feliz, somente acomodou o triste fado da família de Rubi e Diamante. As paredes relataram-me cenas que jamais pude imaginar. Creio que não há outra casa que abrigou tal infortúnio. Fiquei por alguns minutos ali, parada. O filme todo parecia rodar em minha cabeça, desde o primeiro dia em que tive contato com a história.

Estava muito cansada por ter andado na chuva e, para minha surpresa, a máquina fotográfica havia descarregado durante o tempo em que fotografei as escolas e a Casa de Passagem naquele mesmo dia. Seria necessário voltar uma segunda vez.

Sentei-me no chão desolada, enquanto a chuva caía e, então, resolvi ir embora, passei novamente por todos os locais, pela estrada de ferro e, inutilmente, tentei fotografar, não havia nada a fazer. Fui para casa, mas a sensação incômoda de não ter feito as fotos não me deixava ter paz. Voltei dois dias depois e, aí assim, fotografei todo o cenário dos fatos que me foram narrados.

Após morarem algum tempo nesse local, a família mudou-se para E. C., local em que tinham vizinhos mais próximos. Foi quando o Conselho Tutelar encaminhou os meninos para a Casa de Passagem e ficaram apenas João e Maria, que estava grávida. Uma vizinha contou-me que algumas pessoas tiveram que arrombar a porta para auxiliar Maria no parto, porque ela se trancava em casa e não deixava as pessoas se aproximarem. Afirmou, também, que se deslocava até a casa para dar remédio à Maria, mas que fazia isso na porta por ela ser agressiva e, por várias vezes, correr atrás dela com pedaço de pau. Essa senhora auxiliava Maria voluntariamente, mas contou-me que parou de ajudá-la quando engravidou com medo das agressões. Ao final de nossa conversa, disse-me que João trabalhou por um período para a sua família e sempre foi uma pessoa honesta e que trabalhava muito.

O bebê que nasceu em E.C. – R. – PR. foi encaminhado para adoção.

Voltei para casa. Na estrada, decidi que entraria em contato com o Conselho Tutelar de A. F. - em MT Para mim, seria imprescindível saber notícias recentes sobre a família, sobre os meninos. Teriam eles ido à escola novamente? Estariam eles mais socializados, teriam amigos? Estariam se comunicando verbalmente? Saberiam ler e escrever? Muitas perguntas insistiam por repostas. Fiz contato e, finalmente, recebi um relatório do Conselho Tutelar de A. F., anexado no final do texto.

No relatório do Conselho Tutelar²⁸ de A. F. - MT, os conselheiros K.E. e A.Q. registraram que Rubi e Diamante estavam matriculados na escola, porém não estavam comparecendo às aulas. A escola havia feito encaminhamento por meio do projeto FICA²⁹ para saber o motivo pelo qual os alunos não compareciam às aulas. Os conselheiros afirmaram ter notificado a mãe várias vezes, mas ele não compareceu à escola. Então, alguém da comunidade (não identificado no relatório) avisou-os de que a mesma ficava em casa trancada, motivo pelo qual não comparecia ao Conselho Tutelar.

Assustados com essa informação, os conselheiros deslocaram-se até a casa da família para averiguar a denúncia. Quando lá chegaram, foram recebidos pela avó paterna, a qual informou que realmente Maria vivia trancada em um cômodo no fundo do quintal e cadeada porque era muito agressiva com todas as pessoas da família. A velha senhora afirmou que o tratamento da mãe dos meninos havia sido suspenso porque, no local em que era atendida, batia em todas as pessoas que se aproximavam. Enquanto os conselheiros K.E. e A.Q. conversavam com a avó, João chegou. Trazia diversos remédios para Maria. Explicou aos visitantes que ela tomava-os sozinha e, às vezes, tomava uma quantidade maior do que a receitada e passava mal.

Durante o tempo em que os conselheiros lá estiveram, Maria gritou o tempo todo, e dizia palavrões. João e a avó disseram que isso ocorria 24 horas por dia, com pequenas pausas. Diante desse fato, eles registraram no relato de visita que o ambiente era conflituoso para os meninos, uma vez que presenciavam essas cenas lastimáveis.

²⁸Relatório enviado via fax pelo conselheiro tutelar A.Q., em 5 de novembro de 2007.

²⁹Ficha de Controle dos Alunos Ausentes

A avó e João também relataram aos conselheiros que Rubi também era extremamente agressivo. Que, no dia anterior, havia agredido o filho do vizinho a pedradas. O garoto foi levado ao Pronto Socorro e levou vários pontos na cabeça.

Os conselheiros K.E. e A.Q. retornaram ao Conselho Tutelar e entraram em contato com o Programa Saúde da Família (PSF), e a coordenadora relatou que Maria havia freqüentado aquele serviço em 2006 e havia sido desligada por abandono. Desta forma, encaminharam o caso para a Promotoria Pública para que fossem tomadas as devidas providências.

As providências foram tomadas. A assistente social A.O.I. também, enviou-me o relatório social³⁰, no qual consta que a família vem sendo acompanhada pela Secretaria de A. F. – MT desde 2006 e que Rubi e Diamante foram inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 2 de maio de 2007, no qual participavam de atividades da Jornada Ampliada, como: reforço escolar, natação e informática, porém haviam-se evadido no mês de outubro do mesmo ano. Ao realizar visita à família, a assistente social constatou que Rubi e Diamante também não estavam freqüentando a escola.

Ao visitar a família, a assistente social constatou que a família morava em um barraco de madeira com dois cômodos no quintal da avó paterna. João trabalhava em uma horta como diarista, enquanto Maria ficava trancada em casa por sofrer transtorno mental e as crianças ficavam sozinhas. João relatou que não conseguia cuidar dos filhos porque precisava trabalhar e que Rubi e Diamante já haviam sumido por dois dias de casa.

Ao tomar conhecimento da situação da família, a assistente social A.O.I. solicitou que os meninos voltassem a freqüentar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e a escola, e os encaminhou também para atendimento psicossocial. No entanto eles ainda estavam desaparecidos.

Após essa visita, a assistente social providenciou cesta básica para a família e entrou com o pedido de interdição de Maria para concessão de Benefício de Prestação Continuada a Pessoa Deficiente. Rubi e Maria foram encaminhados para tratamento médico, o menino foi consultado por neurologista e estava tomando remédio controlado. A evasão da escola e do Programa de Erradicação

³⁰ Relatório enviado via fax pela assistente social A.O.I., em 5 de novembro de 2007.

do Trabalho Infantil (PETI) foi comunicada ao Conselho Tutelar de A. F. – MT e João comprometeu-se a encaminhar os filhos à escola e ao Programa em 2008.

A situação retratada nesses dois relatórios entristeceu-me: não eram as notícias que eu gostaria de ter obtido. Todavia recebi também o Relatório³¹ da Escola M.E.F./ A. F. – MT. A diretora L.V. compôs o relatório juntamente com a pedagoga I.S. e mais três professores, sendo F.H.; S.G. e C.L.; nele consta a dificuldade encontrada no relacionamento com os colegas e que não respeitavam as normas da escola.

A situação agravou-se no mês de março, em que os mesmos passaram a agredir colegas e funcionários da escola fisicamente: “[...] batendo, chutando, mordendo e atirando pau, pedras e outros objetos que encontravam” e também verbalmente, apesar de não ser uma fala articulada.

Chamado pela escola, João relatou que os meninos eram desobedientes, informou sobre o histórico da família na cidade de R. – PR. e sobre o problema psiquiátrico de Maria. Acrescentou que o filho mais velho, Rubi, apresentava problemas mentais e tomava remédios controlados e que, por falta de atendimento médico e dinheiro, não os estava tomando.

Após o relato do pai, a escola entrou em contato com a assistência social e com o Programa de Saúde da Família (PSF) e comunicou o caso aos profissionais de saúde, os quais afirmaram que só tinham conhecimento da doença da mãe. Desta forma, no dia 29 de março de 2006, a conselheira A.Q. compareceu à escola para conversar com o pai que relatou o caso novamente. A conselheira retornou no mês de abril acompanhada do pai para levar os meninos a uma consulta com um especialista da APAE, mas Rubi fugiu e conseguiram levar apenas Diamante.

Os dias passavam e nenhuma solução era proposta, então, a pedagoga da escola foi ao Posto de Saúde e pegou um encaminhamento para consulta com psicólogo e neurologista no Hospital Municipal de A. F. A consulta foi marcada para o dia 8 de maio com o neurologista, João levou Rubi e o médico pediu mapeamento cerebral. O resultado foi uma alteração no cérebro, e Rubi passou a tomar novos medicamentos e a frequentar atendimento psicológico. Quanto a

³¹ Relatório enviado via fax em 5 de novembro de 2007.

Diamante, a conselheira A.Q. informa que o mesmo não foi encaminhado à consulta médica, apenas solicitaram a João que o levasse.

A alternativa que a escola encontrou, frente a este desafio, foi realizar testes pedagógicos para verificar o nível de aprendizagem dos meninos e, posteriormente, eles foram inclusos em atividades específicas para crianças com dificuldades de aprendizagem e indisciplina. Durante a manhã, realizariam atividades esportivas, informática, capoeira e jogos com acompanhamento de uma professora e, à tarde, freqüentariam as aulas do currículo normal de alfabetização, além de contar com o auxílio da psicóloga neste período. No entanto, o relatório reforça a impossibilidade da escola em recebê-los.

Mesmo diante de todas estas alternativas, os irmãos Rubi e Diamante não estão respondendo positivamente às atividades, não respeitam às regras e vêm causando prejuízos à escola em todos os sentidos. As crianças têm medo deles, os professores e funcionários não conseguem trabalhar, todos os dias pais vêm à escola exigir que tome providências, já perdemos alunos por causa deles, os professores e funcionários não conseguem trabalhar porque a todo momento têm que separar brigas ou ficar cuidando para não depredarem os bens dos funcionários e da escola. A escola não tem condições de continuar com estes meninos, pois eles já não obedecem ninguém. Pedimos com urgência que seja dado encaminhamento para alguma instituição especializada, pois os alunos e funcionários estão se sentindo ameaçados e não estamos capacitados para lidar com estes comportamentos psiquiátricos. Sabemos de nossa responsabilidade e compromisso em oferecer segurança e ensino de qualidade para os demais alunos que atendemos e também à comunidade escolar (Relatório Escolar – A. F., 20/12/2007).

Foi assim, assim é, e assim será?

Nas sociedades primitivas, os loucos, os débeis, viviam entre os outros homens, tinham o seu lugar na ladeia, assumiam um papel, mesmo que fosse o papel de louco, de débil, e eram respeitados como tal. Há na nossa sociedade lugar para o ser humano incapaz de certo comportamento social ou escolar?

A corrida para alcançar rendimento escolar atinge muitas crianças que são perseguidas pelos seus destinos e muito cedo, são excluídas de todo o sistema escolar. São excluídas pela cor da pele, pela qualidade de sua

inteligência, pelos seus problemas físicos, pela diferença cultural para citar só alguns exemplos. Essa total impossibilidade aceitação de Rubi e Diamante pelos que os cercam fixa-os, automaticamente, onde estão e como estão.

Serem rotulados como débeis, loucos, selvagens só podem levá-los à submissão a um estado de fato, ou à revolta. Não há possibilidade de se assumirem como autônomos, ultrapassando uma fronteira traçada pelo Outro³². Tal como se foi julgado, assim se deve permanecer. O drama desses meninos é feito de desesperança. Como pode uma criança lutar se os seus pais, resignadamente, os abandonaram, até porque se abandonaram também. Como dar à vida sentido se os próprios adultos legaram-lhes a falta de sentido?

Porém não quero procurar responsáveis para justificar essa triste história, porque, ao procurar responsáveis, fugiria do verdadeiro problema, que é o questionamento de nós mesmos, de nossa sociedade, de nossas políticas públicas, de nossa instituição escolar.

³² Na teoria lacaniana, é denominado Outro aquele que permite a relação simbólica entre os seres humanos. É a troca de símbolos que situa os nossos eus, uns em relação aos outros. É a relação simbólica que define a posição do sujeito como “aquele que vê”.

RAIZES DA VIDA

As relações entre os homens não são de contigüidade, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, os homens não estão simplesmente uns ao lado dos outros, mas são feitos uns pelos outros (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 302, grifo do autor).

Rubi e Diamante estavam acostumados a viver apenas na companhia da cadela, uma vez que seus pais, as únicas pessoas com quem conviviam, não lhes dedicavam atenção, cuidados e afeto. Tinham medo das pessoas que se aproximavam da casa e se dirigiam a eles; quando isso ocorria, deixavam a mãe sozinha e corriam para o mato, por trilhas e carreiros, sem que ninguém pudesse encontrá-los. Em uma dessas fugas, as conselheiras J.I. e K.L. surpreenderam-se ao ver Rubi correndo atrás de Diamante apoiado nos pés e nas mãos.

O mais velho andava de quatro, ahã, ele tinha um apelido até, como é? Aquele povo do tempo da pedra, que se escondiam quando viam as coisas? Essas crianças eram assim, pessoas que não eram civilizadas. Eles nunca tinham saído no meio de gente (Relato da conselheira J.I., em junho de 2006).

Rubi e Diamante conseguiram, por si sós, estruturar uma determinada organização de vida que, aos olhos da sociedade, pode parecer "selvagem". Contudo, possuir um corpo biológico humano não nos traz hominização. Esta se concretiza conforme organizações sociais complexas (SCHIMIDT DIAS³³, 2005). O comportamento humano inicia-se com o convívio entre adultos e crianças. Nossa taxa de crescimento é lenta nos primeiros anos de nossa vida, padrão este característico apenas no gênero *homo*³⁴, e isto contribui para reforçar os laços sociais por meio do aprendizado das regras de comportamento e do convívio prolongado entre crianças e adultos.

³³ Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em História, Mestre em Arqueologia, Doutora em Arqueologia.

³⁴ Surgidos por volta de 2,5 milhões de anos atrás, apresentam um tamanho e estrutura corporal similar aos demais australoptecíneos, diferenciando-se destes, porém, por apresentar o dobro do volume cerebral (650-850cm³) (SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 75).

Em função do nosso volume cerebral, possuímos o período de gestação mais longo, entre os primatas [...] Porém, os bebês humanos nascem com 23% da capacidade cerebral que terão quando adultos, atingindo um padrão compatível com o dos demais primatas recém nascidos somente após o primeiro ano de vida (50% da capacidade cerebral adulta). À primeira vista, a extrema fragilidade de nossas crias neonatas poderia parecer uma grande desvantagem adaptativa. No entanto, esta fragilidade e o alto grau de dependência em relação às mães estimularam, ao longo de nosso processo evolutivo, o desenvolvimento de uma estrutura social altamente complexa e coesa, estreitando, entre machos e fêmeas, os laços de cooperação social, reciprocidade e redistribuição dos alimentos (JAY-GOULD, 1992; FOLEY, 1993; LEAKEY, 1995, apud SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 77).

Leroi-Gourhan (1911-1986), etnólogo e arqueólogo francês, deixou vastas contribuições em diversas áreas do conhecimento, incluindo estudos referentes à hominização, os quais, entre outros estudos, vêm subsidiando a investigação e análise da vida de Rubi e Diamante. Esse autor também enfatiza que a libertação da mão pelo emprego de instrumentos rudimentares propiciou o desenvolvimento do crânio humano e, conseqüentemente, o posterior aumento da capacidade craniana que corresponde às capacidades de simbolização do homem.

Esse novo cérebro, salienta Schimidt Dias (2005), oferece os instrumentos cognitivos capazes de enfrentar os desafios da seleção natural aos altos riscos adaptativos que sua manutenção impôs à história evolutiva do homem. Com esta pequena revisão antropológica, o leitor já pode perceber como as desvantagens físico-sócio-culturais apresentadas por Rubi e Diamante perpassam pela história da humanidade. Acrescento, porém, mais um agravante. Um cérebro grande é um órgão de alto custo energético, demandando uma dieta altamente calórica. Portanto, a sua manutenção condiciona ao gênero *homo* a necessidade de incorporação à subsistência de recursos alimentares com alta taxa de retorno energético, como a carne e a gordura animal, cuja obtenção demanda o desenvolvimento de meios para obtê-los.

Assim, mais uma vez, esses pequenos heróis estão em desvantagem em relação até mesmo ao *Homo Habilis*, já que para caçar e pescar, esse ancestral teve que lascar eixos de pedra para produzir instrumentos capazes de processar carne, ossos, madeira e vegetais, ampliando sua capacidade de exploração de

novos nichos ecológicos. E com isso abriu caminho para que centenas de anos mais tarde, o *Homo erectus* invertesse a ordem natural da cadeia alimentar, “tornando-se, de potencial caça, um eficiente caçador” (SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 76).

Rubi e Diamante se alimentavam apenas do que o pai lhes deixasse à disposição (arroz) e o que a natureza lhes dispusesse (frutas folhas, raízes). Será que os meninos produziram instrumentos que, de alguma forma, lhes fossem úteis no dia-a-dia? Será que eles sentiam alguma necessidade consciente de organização da vida?

A eficiência na exploração da caça, como um novo recurso alimentar, estimulou novas tecnologias, como o controle do fogo e o aprimoramento da tecnologia lítica³⁵, que se converteram em um diferencial de vida para o *Homo erectus*, cujo aumento populacional, em curto espaço de tempo, levou à colonização do Continente Euro-Asiático (SCHIMIDT DIAS, 2005). No triste fado de Rubi e Diamante, a alimentação era precária, como bem já sabemos. A falta de alimentação adequada, de modelos de convivência social e fraterna os impediram de desenvolver uma vida mais hominizada.

No entanto, era preciso satisfazer várias funções vitais; assim, os meninos encontraram na natureza provimentos para complementar a alimentação por meio da experimentação de frutas, folhas, raízes, que lhes aplacassem a fome. A experiência cotidiana, resultado da observação dos dados sensoriais disponíveis, impulsionou-os para certa organização da vida.

Locke (1632-1704) afirma que o conhecimento decorre da experiência empregada tanto nas impressões externas como nas internas, que são por cada um percebidas. A observação pessoal supre o entendimento com todas as idéias do pensamento. Por isso, toda idéia é uma cópia de alguma impressão.

A experiência, para Locke (1996), é vista como fonte e limite do intelecto, caso uma pessoa que possui hábitos sociais, mais tarde, tivesse a pretensão de tornar-se solitário, poderia mudar-se para uma caverna e utilizar-se dos elementos que a natureza lhe oferecesse para organizar sua nova vida, todavia aplicaria conhecimentos anteriores. Por exemplo, ao comer, utilizaria folhas para

³⁵ Relativo à pedra.

substituir pratos, usaria troncos para sentar-se, baseado na experiência vivida anteriormente.

O mesmo aconteceu com Rubi e Diamante, eles possuíam experiências válidas para o dia-a-dia e, ao serem inseridos no contexto social, também organizaram suas vidas de forma inversa à descrita, tinham pratos e talheres disponíveis, mas comiam com a boca diretamente no prato, ou viravam a comida na mesa; recebiam o suco em copos, todavia viravam-no ao chão e o lambiam.

A experiência, explica Hume (1711-1776), refere-se sempre ao passado, porque, é o hábito entendido como repetição de qualquer ato que norteia toda a vida cotidiana.

Em verdade, todos os argumentos derivados da experiência se fundam na semelhança que constatamos entre outros objetos naturais e que nos induz a esperar efeitos semelhantes àqueles que temos visto resultar [...]. De causas que parecem semelhantes esperamos efeitos semelhantes. É este o resultado de todas as nossas conclusões experimentais (HUME, 1996, p. 56).

De início, acrescenta Hume (1996), não seria possível a um homem, mediante nenhum raciocínio, chegar à idéia de causa e efeito. O costume é o grande guia da vida humana. É o único princípio que torna útil a experiência do homem e o faz esperar, no futuro, uma série de eventos semelhantes àqueles que apareceram no passado. Sem a influência do hábito, ignoraria completamente todas as questões de fato reais que estão fora do alcance dos dados da memória e dos sentidos.

A conjunção de fatos vividos pelos irmãos levou-os a estruturar um modo de vida distante daquele possibilitado às crianças que nascem em um meio onde a cultura transmitida de pais para filhos determina o comportamento humano. Contudo, tal experiência não produzia o mesmo efeito quando foram colocados em sociedade. Que conflitos viveram Rubi e Diamante ao perceberem que suas ações não produziam os mesmos efeitos que anteriormente? Seriam esses conflitos a explicação das atitudes agressivas demonstradas pelos dois meninos? O aprendizado adquirido por meio dos costumes organizados cotidianamente, de repente, não foi suficiente para a nova situação enfrentada pelos meninos. O que

faltou a eles para perceberem a modificação do ambiente e suas influências sobre o ser humano?

O hábito, salienta Hume (1996), como o instinto dos animais, é um guia infalível para a vivência prática, porém não é um princípio de justificação racional ou filosófico, que possibilitaria aos meninos a compreensão das produções culturais e suas influências no comportamento de cada indivíduo que vive em sociedade. Enfim, a cultura social se revela em termos de conhecimento e comportamento, no entanto, estes são gerados, também em termos de racionalidade e ação.

Outro fator importante na história da produção cultural é a linguagem, que é produto humano, portanto, cultural. Foi com o desenvolvimento da linguagem que nasceu o homem que sabe mais que todos os outros anteriores a ele. A linguagem é o capital cultural das sociedades humanas modernas. No entanto, em termos evolutivos, foi há 150.000 anos que o *Homo sapiens* adquiriu um aparelho vocal capaz de produzir uma fala articulada.

[...] somente a nossa espécie possui um crânio com base arredondada, que posiciona a laringe na parte baixa da garganta e a faringe acima das cordas vocais, criando uma caixa de ressonância que amplia a capacidade vocal. Quando nascem nossos bebês possuem um padrão semelhante aos demais mamíferos, com a laringe na parte superior da garganta, limitando a emissão de sons. Ao longo dos 24 meses de vida a laringe desce progressivamente, desenvolvendo-se a capacidade de fonação de forma paralela ao crescimento do cérebro, até atingir a posição adulta por volta dos 12 anos de idade (LEAKEY; LEWIN. 1995, apud SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 78-79).

De acordo com a Paleontologia Humana, a linguagem é um produto em lenta evolução, que possui dois planos: o orgânico, que se refere ao físico, descrito acima, e o cultural, que se adquire por meio da aprendizagem. A linguagem não é inata, mas é passada por meio das gerações, ao longo do tempo (BRAZ DIAS 2005) ³⁶.

Ao romper a barreira da fala, o *Homo sapiens* “[...] tornou-se capaz de criar novos tipos de mundo na natureza: o mundo da consciência introspectiva e o

³⁶ Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Ciências Sociais (UNB). Mestre em Antropologia Social (UFRJ). Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA-UFRJ).

mundo que construímos e dividimos com os outros, o qual chamamos cultura. A linguagem tornou-se nosso meio e a cultura nosso nicho” (LEAKEY, 1995, apud SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 79).

Diferentemente dos animais, que têm formas de comunicação transmitidas geneticamente, o homem elaborou códigos de comunicação oral. As abelhas, exemplifica Braz Dias (2005), possuem um modo próprio de comunicação, trazem consigo em sua carga genética, da mesma forma que os outros animais. A naturalidade da linguagem é referente apenas à sociedade, logo, o homem a produziu para suprir suas necessidades de expressão e comunicação.

À primeira vista, o homem parece falar tal como o peixe nada e o pássaro voa. Da constatação de que as palavras e as mensagens não existem em estado natural, uma vez que são produzidas pelo homem, conclui-se que elas também são produtos de trabalho. A naturalidade do falar está na sociedade e é fruto de exercícios realizados por um longo período de vivência social. Seu aprendizado tem como objeto um patrimônio cultural de falantes já construído e com regras para utilizá-lo (NEGRÃO, 2002, p. 32).

Para que Rubi e Diamante se apropriassem da linguagem oral, seria necessária a vivência social que a autora ressalta; no entanto, o pai estava constantemente ausente devido ao trabalho, e a mãe pouco falava. Em suas vidas, a linguagem oral era quase inexistente.

Sintetizando, o amparo que recebemos na infância permite o aumento de nossa capacidade cerebral e, historicamente, é possível porque foi sustentada por uma estrutura social coesa, ordenada por laços de cooperação entre seus membros, refletidos na redistribuição de alimentos e no cuidado com as crias. São as múltiplas inter-relações, interferências, entre os fatores genéticos, ecológicos, cerebrais, rotineiros, sociais e culturais que vão permitir o processo multidimensional de nossa hominização.

Isto nos indica que a hominização não poderia ser concebida somente como uma evolução biológica, nem como uma evolução espiritual, nem como uma evolução sócio-cultural, mas sim como uma morfogênese complexa e multidimensional resultante de

interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais (MORIN, 1973, apud SCHIMIDT DIAS, 2005, p. 80).

Se assim não aconteceu com Rubi e Diamante, com base em que princípios eles organizaram suas vidas?

Para responder a esta complexa questão, respaldo-me em Machado (2002, p. 31), que me possibilita compreender que:

[...] cultura é um extenso processo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências, não de um só indivíduo, mas, sobretudo, por um determinado grupo social.

Cultura também é considerada por Fourquin (1993, p. 11), como:

[...] conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis.

Assim compreendido, a cultura é elaborada no dia-a-dia de um grupo. Desta forma, também, foi a vida de Rubi e Diamante. O que me permite afirmar que os dois meninos possuíam um processo cultural inerente às suas experiências cotidianas, extremamente diferentes da cultura cristalizada em nossa sociedade. Essa cultura estruturada no pequeno grupo familiar descaracterizou a cultura que os pais haviam vivido, sem, no entanto, repassá-las aos filhos. Não posso afirmar que o desligamento cultural de João e Maria tenha sido consciente, mas o fato é que ambos abandonaram uma forma de vida, construíram e legaram aos filhos uma vida despida dos fatores sociais.

Então, restou aos meninos uma elaboração própria de cultura? Sim, eles tiveram de selecionar e filtrar, pela memória, os triviais aspectos cotidianos de suas vidas. Como o comportamento dos pais não lhes permitia a elaboração social, eles utilizaram-se da convivência com Rabugenta, de certo modo de preenchimento do tempo, dos hábitos alimentares e de locomoção, entre outros.

Agora, necessito conceituar memória, já que sua atuação é crucial para a formação cultural. Para Leroi-Gourhan (1965), memória é entendida em sentido lato, como suporte em que se inscrevem as cadeias de atos e não como uma

propriedade da inteligência. Desta forma, o autor pôde dividir a memória em três tipos: memória específica, a qual define a fixação dos comportamentos de espécies animais; memória étnica, responsável pela produção dos comportamentos nas sociedades humanas, atividade de seleção; e, memória artificial ou eletrônica, responsável pela reprodução de atos mecânicos sem que seja necessário recorrer ao instinto ou à reflexão.

A memória específica do animal fundamenta-se no “aparelho extremamente complexo” do instinto, enquanto a memória dos antropídeos baseia-se no aparelho, também complexo, da linguagem. Rabugenta, sim, agia instintivamente, mas de que forma baseava-se a memória dos meninos?

Eles usavam um assovio para se comunicarem [...] não falavam nada, eles só tinham aquele grito, era um grito que não tinha comunicação de voz nenhuma, era só assovio e grito, fala não haviam desenvolvido [...] O som era assovio e uma língua assim, tipo um resmungo, eu não sei dizer que forma ou se existe alguma cultura que use isso, acho que nem tem, né? Porque era só a família isolada (Relato da conselheira R.P.M., em junho de 2006).

De acordo com o autor, diversos estudos voltaram-se para a questão do instinto e da inteligência, trazendo preocupações antropocêntricas até início do século XX. Para Leroi-Gourhan (1965), não há possibilidade de um instinto evoluir partindo do menos complexo até aos animais superiores, ou seja, ao chegar ao topo do processo transmutar-se em inteligência. Deste modo, o único fato comprovado no âmbito da experiência do comportamento animal é a possível mudança de comportamento do indivíduo face ao meio em que está inserido, o que não se refere especificamente a uma libertação relativa ao instinto, mas trata-se da convergência do meio biológico interno com o meio externo.

O instinto, atualmente, surge como um conceito muito vago, da mesma forma, os comportamentos hereditários são bastante complexos, o que justifica a existência de uma memória específica³⁷, a qual dificilmente será contestada, porque, pode transformar-se em cadeias de atos por meio do gradual condicionamento do indivíduo às exigências que o meio externo lhe impõe.

³⁷ De acordo com Leroi-Gourhan (1965), resultado das disposições hereditárias da aparelhagem nervosa. Define a fixação dos comportamentos das espécies animais.

Os sistemas nervosos dos mamíferos e do homem enriquecem-se de forma prodigiosa, contando com uma série de elementos conectivos prontos a estabelecer conexões entre situações já conhecidas e situações novas. Desta maneira, “a memória do indivíduo, constituída no primeiro período da vida, ultrapassa então a memória específica” (LEROI-GOURHAN, 1965).

Para Rubi e Diamante, até quando acompanhei suas histórias, faltaram-lhes subsídios para ultrapassar a memória específica e, por isso, não conseguiram constituir uma memória social.

Quando do seu nascimento, o indivíduo encontra-se em presença de um corpo de tradições próprias à sua etnia, e, desde a infância estabelecer-se-á um diálogo a diversos níveis entre ele e o organismo social. A tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana quanto o condicionamento genético o é às sociedades de insetos: a sobrevivência étnica baseia-se na rotina, enquanto que o diálogo que vem a estabelecer-se suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, enquanto o progresso representa a intervenção das inovações individuais tendo em vista uma sobrevivência melhorada (LEROI-GOURHAN, 1965, p. 23).

A formação da memória social seria ponto crucial para que os meninos fossem preparados para viver em sociedade. Para isso, seria necessário que Rubi e Diamante tivessem experiências que os relacionassem às raízes e tradições de seus familiares, mesmo distantes, no lugarejo em que moravam. Os meninos tiveram apenas momentos de relação com as tradições dos pais, que não foram apreendidos por suas memórias. Suas relações limitavam-se às possibilidades do lugar e suas rotinas.

Para Leroi-Gourhan (1965), um grupo apenas sobrevive por meio de uma “verdadeira memória”, na qual se inscrevem os comportamentos. Pude perceber que os vestígios que organizaram a memória de Rubi e Diamante constituíram-se de comportamentos vivenciados com Rabugenta, o único modelo de que usufruíam em suas manhãs e tardes de aventuras, quer na mata, quer na estrada de ferro em que arriscadamente brincavam. Ela era a companhia fiel, porém andava apoiada nas quatro patas e comia com a boca diretamente no alimento,

mordia quando se sentia ameaçada e Rubi e Diamante tomaram para si tais comportamentos:

[...] os modos deles eram estranhos, não sentavam em cadeiras, sentavam no chão, fora eles morderem, porque crianças normalmente não vêm morder, né, uma pessoa? Ela pode vir e dar uma tapa, fora morder, as mímicas e gestos bem diferentes, uma cultura não vista ainda [...] colher e outras coisas assim, não tinham o mínimo valor, muitas coisas, eles achavam engraçado (Relato da conselheira K.L., em junho de 2006).

A conselheira K.L., afirma que os modos dos meninos eram estranhos baseada em sua cultura, na qual a maioria das crianças cedo aprende as regras aceitas pela sociedade, a função social de objetos, como a colher, a cadeira, mas em momento algum faz a relação de que Rubi e Diamante possuem uma cultura própria e por isso agiam de forma diferente.

A conselheira expressa a memória social e coletiva da sociedade. Para desenvolver este tema, recorro a Jacques Le Goff³⁸, que prioriza a memória coletiva. Memória, para esse autor, é o que o indivíduo seleciona para ser arquivado ao organizar os vestígios que produz história. A leitura de seus textos possibilitou-me analisar a estrutura em que se organizaram os vestígios de memória das pessoas que fizeram parte da história de Rubi e Diamante.

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (LE GOFF, 2003, p. 422).

Le Goff (2003) pontua que cada indivíduo seleciona o que deverá ser arquivado, trazendo sua experiência e contribuindo com os vestígios que a história lhe proporciona, porém cada qual seleciona vestígios muitas vezes singulares. Ao escrever e analisar essa história limito-me ao que as fontes puderam me informar.

³⁸ Historiador da Escola dos Annales, especialista em temas da idade média, dedica-se à memória pela perspectiva das Ciências Humanas, com ênfase na História e na Antropologia. Escreveu o artigo “Nova História”, a partir do qual houve vários debates acadêmicos, surgindo, posteriormente, a chamada Nova História.

No entanto, só pude compreender o papel da memória coletiva nos relatos que ouvi quando retomei sua história. Para esse resgate, pautei-me em Leroi-Gourhan (1965) e Jacques Le Goff (2003).

Além dos estudos sobre a memória individual já citados, Leroi-Gourhan (1965), ao considerar a evolução da coletividade humana, divide a memória coletiva em cinco períodos, sendo eles: transmissão oral, da escrita em tábuas ou índices, de fichas simples, da mecanografia e de seriação eletrônica.

Limito-me a falar da transmissão oral e da escrita. Na transmissão oral, o conhecimento do grupo é a base subjetiva da unidade e personalidade deste, a memória familiar é inscrita por meio de acontecimentos cotidianos na memória pessoal do sujeito. Esse tipo de transmissão conta com o auxílio de pessoas idosas, religiosos, chefes de família, que são incumbidos de manter a coesão do grupo.

Foram muitos relatos orais que me subsidiaram a explorar a história de Rubi e Diamante, porém a oralidade também faz parte dos registros do Conselho Tutelar. Historicamente, a transmissão escrita surgiu com a necessidade de registrar contos, oráculos, entre outros, conhecimentos esses que, segundo o autor, já têm sua conservação assegurada pela memória oral. Leroi-Gourhan (1965) salienta a riqueza das culturas dos povos mais antigos que se perdeu na história por falta desse registro.

Nos primórdios da escrita, a memória coletiva não tem motivos para interromper o seu movimento tradicional, salvo no respeitante àquilo que excepcionalmente interessa fixar no quadro de um sistema social nascente [...] À medida que se aperfeiçoa o instrumento que permite projetar na memória das gerações as palavras e as frases, o registro desenvolve-se, alargando-se a níveis mais profundos do conhecimento (LEROI-GOURHAN, 1965, p. 61).

Cada época busca responder às necessidades que lhe surgem referentes à memória e da melhor forma, cada uma com seus meios próprios de registro, de acordo com o contexto em que se encontra.

Memória é ação de autorepresentação de uma sociedade, é como um grupo se vê e se produz a partir do passado. Mas não é tudo

que toma corpo como memória. Muitas experiências permanecem abstratas, outras permanecem como imagem e algumas, sim, podem ser vivificadas enquanto memória. Isto ocorre porque a memória precisa de um grupo de referência que lhe dê consistência (BARRETO, 2007, 164).

Ao selecionar os vestígios arquivados em suas memórias, referentes ao contato de Rubi e Diamante com novas pessoas em R. - PR, as conselheiras J.I. e K.L. falaram sobre suas dificuldades de interação com os meninos, uma vez que eles traziam consigo o entrelaçamento das experiências vividas pela sua cultura.

Os meninos se comunicavam com os gestos, geralmente eles usavam assovio e gestos, as mãos, assim eles se comunicavam. Acredito que era uma maneira de eles se comunicarem quando estavam com fome, geralmente naqueles primeiros dias, a gente viu que eles mostravam com o dedo e levavam o dedo na boca, mas dizer que eles estavam com fome não diziam, não tinham a fala (Conselheira K.L., 2007).

O mais elucidativo para mim na análise da organização da memória de Rubi e Diamante, é que, de acordo com Le Goff (2003), toda memória é constituída por meio de uma seleção cultural, considerando que a construção da memória envolve relações de poder. O autor cita, como exemplo de relação de poder, os textos chamados de clássicos, segundo ele, estes são o fortalecimento de um tipo de memória que as relações de poder cristalizaram como mais importantes.

Le Goff (2003) pontua que a memória não se reduz ao armazenamento de vestígios, lembranças passadas, mas que também pode intervir em uma nova leitura que pode ser feita a partir desses. No caso desta investigação, tento passar ao leitor uma história e ao mesmo tempo memória de uma vivência que me foi relatada nas vozes das conselheiras e demais pessoas que tiveram contato com os irmãos. Ao ouvi-las, pude contar com o que a memória de cada uma selecionou e arquivou, posteriormente, transformaram-se em fonte para esse estudo, abrindo um leque de possibilidades de diálogo.

Vale ressaltar que, para Le Goff (2003), a memória coletiva parte do social e é essencial na luta das forças sociais pelo poder, já que, os membros da

hegemonia tornam-se donos da memória e do esquecimento por meio de manipulações no fazer da história.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 413).

A sociedade instituída fez uso das relações de poder, expondo João a uma vida de exclusão social. Saliento, porém, que a história da família de João e de muitas outras que se encontram na mesma situação são interessantes para a organização da sociedade capitalista, afinal, João saía de madrugada e passava o dia todo trabalhando, resignado em sua função de trabalhador rural. Será que João trabalhava por um salário fixo, ou todo seu esforço era em troca da “manutenção” de sua família? Isso não me cabe dizer, mas acredito que, fosse o valor que fosse, seria insuficiente para esse pai de família sustentar os filhos e a esposa dignamente. O que me faz lembrar de outro João, criado simbolicamente na crônica “O Arquivo”:

joão³⁹ afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento. João transformou-se num arquivo de metal (GIUDICE, 2000, p.?).

Dia após dia, João acordava de madrugada, preparava seu café preto, deixava uma panela de arroz cozido para a família e se dirigia à luta diária novamente. Estava sempre ali, pronto para fazer o que o patrão lhe ordenasse em detrimento da vida pessoal e familiar.

Chauí (1986) aponta casos em que as relações de poder são visíveis em nosso país e afirma que:

³⁹Grafado com letra minúscula pelo assujeitamento do trabalhador às explorações no mercado de trabalho.

[...] freqüentemente encontramos no Brasil uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular. Este é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação (CHAUÍ, 1986, p. 124).

A autora mostra o entrelaçamento que há em nosso país entre poder e conformismo, entre resistência e ignorância e, nessa ambigüidade, encontram-se pessoas que ora resistem, ora se curvam às regras impostas. O mesmo acontece com as pessoas que fazem parte das instituições, as quais seguem regras e determinações próprias, muitas vezes impregnadas em suas memórias. Dessa forma, para as pessoas que tiveram contato com a família de João, era impossível aceitá-los com seus costumes e atitudes, o desejo era sempre de agregá-los à regra, à cultura aceita socialmente, jamais como diferentes.

Ao resgatar a história de Rubi e Diamante, entendo como relevante o princípio: “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471), ou seja, valorizar uma memória que o discurso oficial não reconhece como pertinente. No entanto, a vida de Rubi e Diamante foi elaboração conseqüente da estrutura social e familiar fragilizada em que foram personagens.

Como poderiam as referidas profissionais valorizarem uma memória que denuncia que nem todos os homens da sociedade contemporânea estão na era da globalização e que vivem de forma praticamente “selvagem” em pleno século XXI? Para elas, os meninos precisavam se adaptar à cultura social e escolar. Nas falas das professoras, fica evidente o esforço das mesmas em ensinar-lhes o conteúdo previsto na estrutura curricular, independente de seu histórico de vida; tentam ensinar-lhes atitudes e comportamentos tidos como adequados pela sociedade. A resistência de Rubi e Diamante evidencia que os meninos não se apropriaram da nossa cultura.

Na Casa de Passagem, a atendente T.Z. selecionou vestígios, que me possibilitaram imaginar a angústia de Rubi e Diamante, por meio de suas atitudes. A atendente lembra-se de diversas vezes em que precisaram dar remédio aos

meninos e que eles mordiam a pessoa que estivesse auxiliando. Lembra também da agressividade demonstrada ao quebrar os vidros do estabelecimento, atirando pedras.

Creio que deixar o meio em que viviam foi conflituoso para esses meninos, afinal, este foi o momento em que foram “arrancados” de sua cultura e já se depararam com horários, normas, remédios. Que significado poderia ter para eles tantas regras? O que imaginavam quando eram “forçados” a tomarem remédio, banho, comerem com talheres? Como tudo havia se tornado complicado para Rubi e Diamante! E como também deve ter sido complicado o atendimento a eles pelos profissionais da Casa de Passagem.

Da mesma forma, o contato com a cultura escolar e as pessoas inerentes a ela vieram como algo novo para Rubi e Diamante, como já destacado anteriormente no texto. “A memória costura, tece o passado no presente, compondo tramas e enlaçando-se em novas possibilidades existenciais” (BARRETO, 2007, p. 164) e, desta forma, os meninos foram tecendo seu presente emaranhados do passado recente, ora cedendo à nova cultura em que estavam inseridos, ora mostrando a força da identidade que traziam consigo.

[...] se ele vinha pro lado de uma criança, ele vinha gritando, sem você identificar nada, sem saber se era dor, se era (...) simplesmente ele queria dizer alguma coisa ou ele estava usando daquele gesto pra se manifestar, pra dizer alguma coisa para você (Conforme relato da Professora T.S., 2007).

A professora F.X., ao relembrar a experiência vivida, trouxe em sua fala o efeito restaurador de que Barreto (2007) destaca. Segundo F.X., ao revivenciar o passado, ela pôde enxergá-lo de outra forma, ressignificar a história e vê-la sob uma ótica diferente. Afirma que, se fosse hoje, trabalharia de outra forma com os irmãos, mas que fez o que acreditava ser correto.

A memória trabalha sobre o tempo, pontua Barreto (2007), mas aquele tempo experienciado pela cultura. A partir da cultura é possível reconstruir e revivenciar o tempo passado, ressignificando e reconstruindo as experiências, o que produz um efeito restaurador.

A memória coletiva, de acordo com Le Goff (2003), está ora em retraimento, ora em transbordamento, momento que me permitiu conhecer um

pouco mais da vida e cultura de Rubi e Diamante. Os esforços dessa professora e das demais pessoas envolvidas foram na tentativa de fazer o possível para ajudar as crianças, no entanto, sem identificar as reais necessidades e encaminhamentos necessários para a socialização delas, de um ponto de vista em que a melhor forma seria adaptá-las a uma cultura posta.

[...] a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2003, p. 470).

A história dessas crianças me foi passada pela ótica dos narradores e, por intermédio dela, recorri aos estudos antropológicos da hominização e aos estudos da constituição da memória, pelos quais se constituem a cultura e a sociedade.

RUBI E DIAMANTE CHEGAM À ESCOLA, E AGORA? CONFRONTOS COM A CULTURA ESCOLAR

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! [...] Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito (ROCHA, 1986).

Rubi e Diamante são dois meninos perdidos na própria história de vida. Viviam na mais extrema pobreza. Tudo neles é determinado pela pobreza e pela exclusão social: a constituição familiar, o espaço, o tempo, a linguagem, os usos, os costumes. Então, esclareço melhor o que estou afirmando: A mãe, portadora de patologia psiquiátrica crônica e irreversível, vivia a maior parte do tempo alheia a tudo e a todos. O pai fazia as coisas como era possível fazê-las, ou nem sequer as fazia por falta de meios. Ausentava-se mesmo estando em casa. Não possuíam documentos. Sem registro de nascimento, Rubi e Diamante não eram reconhecidos pela sociedade e mal existiam para si mesmos! O simples acontecimento biológico não os promoveu à instituição do humano.

Mudavam-se de um lugar para outro. Em E.C., a casa resumia-se a um rústico cômodo. Roupas velhas jogadas em um canto e um pedaço de espuma constituía a cama onde pai, mãe e os dois irmãos dormiam. Não havia nenhum móvel, apenas um pequeno fogão improvisado com tijolos. Os poucos utensílios domésticos eram panelas velhas e latas. Poucas roupas rotas cobriam os quatro corpos que, praticamente, não eram trocadas e lavadas.

A alimentação era arroz, frutas silvestres e raízes, devorados seguindo o exemplo mais constante, a fiel companheira, a cadela. Alimentar-se é celebração e sobrevivência, a comida está no cerne da vida.

Comiam frutas no mato, [...] viravam aquele lugar, [...] eles catavam coisas do mato, raiz, assim, o que eles achassem estavam comendo, igual bichinho mesmo. As coisas deles tudo no chão, eles comiam fezes deles mesmos, tudo no mato. O suco caía no chão, eles ficavam lambendo o chão (Conselheira J.I., 2006).

Não havia limites com relação ao uso do tempo. Rubi e Diamante viviam correndo livres pelos arvoredos, muitas vezes, apoiados nos pés e nas mãos, sem que ninguém cuidasse, orientasse ou limitasse suas ações durante o dia ou noite. Não tinham hora para acordar, comer, correr, brincar, descansar, gritar, silenciar. Eles estavam acostumados a viverem apenas na companhia da cadela, até algumas doenças adquiriram em contato com ela, apresentavam a mesma escabiose que o animal tinha e também bernes e pulgas.

A autora Ruth Rocha (1986), na epígrafe desta parte do texto, faz uma analogia aos ambientes escolares e sua cultura com “vidros”, retrata a falta de mobilidade em tais ambientes no que diz respeito às culturas e tudo que advém delas, ou seja, a falta de compreensão com a subjetividade dos alunos advindos de outros meios. Outras culturas são enjeitadas na escola.

Ao chegarem à escola, Rubi e Diamante traziam consigo uma cultura que não cabia nos “vidros” da cultura escolar, a forma como os colegas se comportavam, as atitudes em sala de aula, os cuidados das professoras para com eles, nada disso fazia sentido, pois não possuíam conhecimento, vivências, muito menos observação dos costumes da vida social, como: civilidade, delicadeza, polidez, cortesia, concebidos como inerentes ao ambiente escolar.

De acordo com Fourquin (1993), a palavra cultura foi difundida no século XIX e, atualmente, encontra-se na centralidade de todos os discursos “identitários”, afirma ainda que o pensamento pedagógico contemporâneo corre o risco da superficialidade caso não dê a devida importância a reflexões sobre a cultura e os elementos culturais dos diversos tipos de escolha educativa. Considera a cultura como transmissão cultural

[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FOURQUIN, 1993, p. 12).

Fourquin (1993) destaca que a cultura não deve ser vista apenas como herança coletiva, mas que se faz necessário um espaço à “cultura humana” como noção universalista e unitária. A cultura, então, é considerada uma memória e um destino comum a toda humanidade, mais que um bem comum, um estado exclusivamente humano, e que, segundo o autor, afasta o homem da natureza e o diferencia do animal.

O contexto escolar tem um padrão definido e, para que o(a) aluno(a) seja aceito(a), precisa encaixar-se nele. Neste sentido, autores que trabalham com a cultura escolar enquanto categoria de análise afirmam que

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, apud FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004, p. 143).

Rubi e Diamante, ao entrarem em contato com a cultura escolar, depararam-se com regras, normas, comportamentos desconhecidos por eles. A princípio, os dois foram para a sala do Jardim I e, posteriormente, cada um foi posto em seu “vidro” de acordo com a idade, Diamante com quatro anos no Jardim I e Rubi com sete anos no Jardim III. A professora do Jardim I conta que, ao chegarem à escola, “Diamante já apresentava sinais de socialização, mas Rubi era muito arredo e não falava nada, somente emitia sons como os que ouvia no mato e o latido da cadela” (Conforme relato da professora F.X., 2007).

Os sinais de socialização de Diamante, aos quais a professora se refere,

em minha análise, justificar-se-iam porque o menino apresentaria maior passividade diante das situações vividas no contexto escolar. As relações mantidas com os professores e demais colegas seriam mais amenas.

Para essas crianças, poderia não haver sentido passar quatro horas no mesmo espaço físico, com pessoas desconhecidas (as outras crianças e a professora) que agiam estranhamente para eles. O contexto escolar apresentava-se como um mundo novo e assustador.

[...] eu percebia o desespero estampado nos gritos, na fisionomia dele (Rubi), nos gestos. O primeiro dia, a primeira semana especificamente foi assim: gritos. Aí, eu, com toda a minha inexperiência, todo o meu despreparo para a situação, levei ele pro banheiro, no momento do lanche, vamos lavar a mãozinha (Professora F.X., Jardim I).

A cultura imposta pela escola aos irmãos não levou em consideração a história de vida dos mesmos, a tentativa foi de encaixá-los no cotidiano escolar, o qual tem regras, normas e valores definidos à priori. Para eles, a reação foi de exasperação: “[...] eles só gritavam, como se fosse [...] era um som selvagem mesmo, só ficavam au, au, au assim tipo, num griteiro de desespero mesmo” (Professora F.X.).

Esse ambiente desconhecido não fazia sentido para Rubi e Diamante, da mesma forma que não deveria fazer sentido para as outras crianças o desespero deles, bem como para a professora o estranho comportamento dos dois irmãos. As atividades escolares desenvolvidas com os demais alunos não lhes chamavam a atenção e nem lhes despertavam o interesse.

De acordo com Dayrell (2001), as crianças que freqüentam a escola logo que nascem, são inseridas em uma sociedade já estruturada e, em conformidade com essa estrutura, surgirão algumas possibilidades entre as quais elas poderão optar. Desta forma, o autor pontua que a educação deve ser vista além dos “muros” escolares, considerando que cada aluno, como indivíduo concreto, carrega em sua bagagem cultural experiências diversificadas no que se refere à religião, costumes, relações familiares e culturais.

Os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um (DAYRELL, 2001, p. 144).

As possibilidades de Rubi e Diamante referiam-se ao lugarejo em que viviam. Seus desejos, possivelmente, referiam-se à liberdade, à natureza e aos “prazeres” que lá usufruíram. As reações que tiveram em sala de aula eram de desespero, sentiam-se presos, tanto que, na primeira possibilidade de fuga, Rubi subiu nas árvores existentes atrás da escola e certamente lá se sentiu em segurança.

A professora F.X. lembra que, somente após dois meses conseguiu levá-los para brincarem com as demais crianças no parquinho. O Rubi queria passar o tempo todo pendurado na tela, em cima das árvores, “decerto aquele ambiente, né, reportava ao ambiente de casa dele” (Professora F.X, 2007). Os meninos eram tratados da mesma forma que os demais alunos, porém traziam traços culturais totalmente diversos da turma.

[...] o essencial da cultura, isto é, a maneira de viver, não se aprende na escola, mas no seio da família e não se deve considerar a escolarização das massas como a panacéia social. Atribuir um lugar exagerado à educação escolar em relação à educação familiar só pode conduzir, segundo ele, a uma corrupção da cultura, do mesmo modo que a “super-escolarização” de um indivíduo (em relação aos hábitos e aos gostos característicos de seu meio) só pode ser para ele uma causa de infelicidade (ELIOT, 1947, apud FOURQUIN, 1993, p. 32).

O conceito de cultura, segundo Veiga-Neto (2003), muitas vezes tem sido abordado como elemento de diferenciação por meio da educação, ou seja, a “baixa cultura”, como citado acima é vista como inferior, como algo que precisa ser mudado para que seja aceito no contexto social. Nesse sentido,

[...] a *alta cultura* passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que ‘já tinham chegado lá’, ao contrário da ‘baixa cultura’ – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, ‘ainda não tinham chegado lá’ [...] a educação foi e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a ‘elevação cultural’ de um povo (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

O contexto escolar excluía a cultura trazida por Rubi e Diamante. A coordenadora S.X. relembra que as crianças tinham medo de se relacionarem com eles, alguns pais vieram reclamar da presença dos irmãos na mesma turma de seus filhos, sobretudo por ser uma escola particular, eles pagavam pela educação dos filhos e, por esse motivo, reivindicavam providências da coordenação.

Inclusive, em uma situação específica, a pedagoga S.X. relata que Rubi e Diamante pegavam os pães que os alunos levavam para o lanche, normalmente pão “francês”, e isso gerou desconforto entre os pais. Estes foram à escola, ou para reclamarem do ocorrido, pelo constrangimento de o filho procurar seu lanche no horário do intervalo e perceber que a lancheira estava vazia, ou porque ficaram penalizados com a situação e se propuseram a levar o lanche para os dois irmãos.

Entre as diferenças culturais que marcam esses espaços, a relação com a comida é das mais flagrantes. Vale analisá-la. Lá no E. C., como já disse, os meninos tinham total liberdade para comer. Entretanto a comida, além de minguada, restringia-se às opções de frutas, arroz e raízes. Mesmo assim, os meninos eram perseguidos pela fome. E sempre tiveram toda disposição para conseguir alimentos, buscá-los na natureza, conquistá-los, enfrentando os cachorros andarilhos, dividi-los com a Rabugenta.

Se aquele lugar chamado escola tinha algo que agradava aos meninos, certamente, seria a disposição de alimentos. Eles estavam lá em lancheirinhas coloridas, cheirosas, com uma variedade de comida insuportável. Era só pegar, sem competição, porque os demais não queriam comer o tempo todo, era só engolir às pressas, para ingerir a maior quantidade possível e provar de tudo. Não é de estranhar as atitudes agressivas dos dois meninos em razão da proibição de usufruir de todo aquele alimento.

A professora F.X., do Jardim I, lembra que as dificuldades foram inúmeras:

[...] no primeiro mês, era impossível aplicar a mesma atividade, até porque o mais velho, o Rubi, ele pegava, ele comia a folha, ele comia giz, ele comia massinha, ele tomava, ele pulava na mesa e rasgava o trabalho das outras crianças (Professora F.X., Jardim I).

A professora T.S., ao lembrar cenas em que Rubi se alimentava junto à turma do Jardim III, conta que, mesmo que o lanche fosse servido em pratos ou potes, ele comia diretamente com a boca: “Ele sentava como índio, com as pernas para trás, as mãozinhas ele punha no chão e daí ele ia com a cabeça direto”; quando ficavam restos de comida no prato ele virava e comia na mesa sem utilizar as mãos. Mas o desejo do alimento ia além; Rubi tentava e muitas vezes comia objetos e materiais didáticos. Quando a professora propunha atividades com massa de modelar, se descuidasse, ele comia o material; certa vez, comeu metade da massa antes que a professora pudesse impedir. Da mesma forma, em atividades com tintas coloridas, ele demonstrava preferência pelo vermelho, preto, verde e azul, mas não realizava a atividade, apenas comia.

Entre as dificuldades encontradas, também destaco a linguagem. A comunicação acontecia de forma intuitiva pelas professoras, visto que os meninos não apresentavam uma linguagem verbal, apenas gritos, gemidos, gestos.

O mundo em que se vive está repleto de sons, formas, odores, texturas, cores e materialidade, com Rubi e Diamante não seria diferente. Cresceram lidando com estes elementos e desenvolveram a expressão e a comunicação corporal, gestual e fisionômica inspirados na vida natural. Assim, algumas perguntas pairam teimosas em meus pensamentos: Como os meninos poderiam se comunicar sem a expressão do corpo, sem a possibilidade do sentir, ver, ouvir? Como não perceber os cheiros e os sons da natureza, a textura e as cores dos objetos? O que, de fato, significavam os elementos culturais apresentados a eles no espaço escolar? Não estariam eles, em suas atitudes diferenciadas, explorando o ambiente?

A professora do Jardim I explicita a forma de comunicação com que Rubi e Diamante chegaram à escola, era uma forma bastante particular, mas a realidade é que a cultura escolar era capaz de receber crianças com outro modelo de linguagem que não o instituído socialmente. A professora, então, em sua angústia ao trabalhar com o “diferente”, passa a auxiliar os meninos, especialmente Rubi, a realizar exercícios na tentativa de que o mesmo conseguisse segurar o queixo e passasse a desenvolver a “linguagem aceita” no

contexto social. E, ao falar sobre a linguagem de Rubi, afirma que

A linguagem, somente gritos! Eu acredito que esses gritos, pelo o que eu me lembro, duraram três meses, foi realmente assim, sem tentativa de fala, de uma expressão oral verdadeira [...] ele latia, uivava e andava como a cadela toda vez que eu me aproximava ou entrava outra pessoa na sala e gritava e se colocava de quatro AU,AU,AU,UUUUUU, IEIEIEIEIEIEIE, IIIIIIII, e sons dos pássaros (Professora F.X., 2007).

Quando os coleguinhas tentavam conversar com os meninos logo que chegaram à escola, a professora afirma que eles tentavam responder, mas apenas balbuciavam como bebês: “ahlelala” ou, então, “ahblablablablãblãblã”.

Obrigo-me a pausar este relato para refletir sobre a dificuldade da linguagem verbal dos dois irmãos, seguindo as afirmações de Schimidt Dias (2005), em citação já ressaltada neste texto. Será que, em virtude da ausência de estimulação para o desenvolvimento da linguagem verbal, os meninos se desenvolveram fisicamente para a imitação fonética que nossa língua exige? Já que os bebês possuem a laringe na parte superior da garganta, o que limita a emissão de sons, e, ao longo dos vinte e quatro meses de vida, a laringe desce progressivamente, possibilitando maior capacidade de fonação, que será atingida pela posição adulta só por volta dos doze anos de idade. Quando os bebês são expostos às exigências sociais da fala, esforçam-se na imitação da oralidade dos adultos e, assim, colaboram com o desenvolvimento do aparelho fonador.

Diamante demonstrou maior interação com a exposição à linguagem oral do que Rubi. A professora F.X. relata que, apenas com um mês em que estava na escola, conseguia repetir diversas palavras e demonstrava estar mais familiarizado com o ambiente. Ao chegar, dizia “óóói”, além de pronunciar pequenas palavras, como: tia, dia, meu, dá, xixi, bola. São palavras de imitação fonética simples, possíveis a uma criança de dois anos de idade exposta aos estímulos sociais da linguagem verbal. Acredito que esse desempenho de Diamante lhe foi possível por apresentar maior sensibilidade de observação e audição do ambiente social.

Rubi, por sua vez, além de não ter aproximação com a linguagem, estava apavorado diante das novas situações enfrentadas, o que o impossibilitava de

tentar a menor interação que fosse. Segundo relato da professora F.X., também apresentava dificuldades para a articulação de fonemas.

[...] ele não tinha domínio de segurar o queixo, a língua, então eu tirava a língua, repetindo palavras mais curtas, mais fáceis pra ele. Depois de uns quatro meses ele começou a tentar repetir alguma coisa, mas, ainda assim, de uma forma muito precária, muito mais lenta do que foi o irmão dele (Professora F.X., 2007).

A professora T.S. do Jardim III compartilha a situação aflitiva que foi trabalhar com as dificuldades de Rubi, tentou da forma que acreditou ser a mais sensata naquele momento. De acordo com ela, Rubi

[...] não tinha noção, só ficava assim: hãmmãmhmm, por exemplo, caderno: lalalano, então era só a última sílaba. Já no final, alguma coisa ele dizia, o seu nome que terminava em “o”, acho que de tanto ouvir, não como nós dizemos, mas ele dizia: lalalalalo (Professora T.S., 2007).

A professora lembra que, muitas vezes, Rubi a puxava pelo jaleco para que olhasse para ele, queria que ela entendesse seus gestos. Essa era a linguagem que ele mais empregava na tentativa de comunicação.

De acordo com NEGRÃO, (2002), a comunidade lingüística constitui-se como um poderoso mercado lingüístico, no qual as palavras circulam como mercadorias, logo, o valor da linguagem na sociedade é de mais valia. Rubi e Diamante, porém, não possuíam capital lingüístico e, por isso, eram vistos como “diferentes” também no que diz respeito à linguagem, o que explica a tentativa das professoras em encaixá-los no padrão lingüístico posto.

A ele [o falante] se impõe que gaste a sua força de trabalho lingüístico, não lhe sobrando outra alternativa a não ser a de aprender as modalidades de gasto que lhes são ensinadas. Se não aprender a falar, ou se falar uma língua com desvios pessoais, ele, sem dúvida, não será entendido, nem conseguirá fazer-se entender. Tais dificuldades resultarão na expulsão ou marginalização do falante do seio da sociedade lingüística (NEGRÃO, 2002, p. 33).

Compactuo com as professoras que concentraram seus esforços em

tentar aproximar os meninos ao ambiente social com tudo o que lhe é inerente: a convivência social, as regras, a organização do tempo e espaço, a linguagem tida como apropriada ao ambiente escolar. No entanto, o que elas fizeram foi atender a uma cultura escolar hegemônica.

A igualdade no contexto escolar está focada no sentido da uniformização, já que, ao chegarem à escola, todos realmente são tratados da mesma forma. Aquele que não se encaixa nos padrões impostos por essa “igualdade” sai prejudicado, considerando que existe a cultura tida como hegemônica, as vozes que devem ser ouvidas, a linguagem aceita, etc. Tal procedimento não foi diferente na história escolar de Rubi e Diamante. Pois,

[Durante décadas] A escola não se preocupava se em suas carteiras sentavam-se descendentes de iorubás ou de italianos, se os alunos viviam em uma comunidade de pescadores ou em grandes centros urbanos. Com isso, as características singulares de cada grupo ficaram excluídas – ou escondidas (GENTILE,2005, p.2).

As culturas “minoritárias” são deixadas de lado, tendo em vista que as características culturais e a linguagem aceitas no contexto escolar é a culta, sendo assim, normalmente, as crianças desta origem é que têm direito à voz. Vale salientar que o paradoxo da igualdade/diversidade só será superado quando entendermos que

[...] tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (CANDAU, 2002, p. 71).

Existe uma íntima relação entre escola e cultura, porém é preciso haver clareza sobre o tipo de cultura que se preconiza. Candau e Moreira (2003) afirmam que a escola é vista como veículo de transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, o que levanta questões intrigantes:

Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem

fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas relações? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 23).

Como reflexão a respeito da primeira questão, remeto-me ao texto de Abramowicz e Levcovitz (2005), que discutem a identidade de povo, e afirmam que a mesma exige uma construção complexa, em que a escola tem desempenhado papel importante. A idéia de povo está ligada à constituição do Estado, Estado-Nação, Estado-Centralizado, que, por sua vez, remete a um território, à língua hegemônica, à raça, etc. A pedagogia centrada nos currículos nacionais unificados tem feito sua parte na construção desse povo, assim, as produções educacionais significativas são aquelas que exigem uma língua única, uma gramaticalidade na valorização de uma determinada estética e padrões homogêneos na adoção de idéias.

Na educação escolar de crianças, a produção significativa está em prescrever

[...] o sentar, calar e copiar para aprender, a valorização de determinado jeito de ser, falar e de pensar [...] brincar, sua sociabilidade, sua estética, sua higiene, seus hábitos e enfatiza o caráter normalizador e disciplinar do que é ser criança (ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005, p. 74 e 83).

Para isso, a “maquinaria escolar” na produção de um povo indica processos de subjetivação da escola, que pressupõem a necessidade de uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto que foi educado para um lugar definido na sociedade (ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005). A diferença existe, está na escola, mas

[...] precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão⁴⁰, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o quê – mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais; quem chegou já saiu [...] como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido? Da idéia de infância/povo, uma espécie de

⁴⁰ O conceito pós-moderno de “multidão” possui um potencial de engajamento e mudança em suas formas plurais, baseadas na diferença, uma multiplicidade; por isso “toda nação precisa fazer da multidão um povo” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 120), já que a multidão tudo faz “vazar” (ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005, p.75).

espaço fora-da-infância, [...] uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.? (ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005, p. 83-84).

Rubi e Diamante foram expostos a diversos aspectos do contexto social, com costumes e tradições que nem mesmo foi-lhes possível elaborar e compreender, entretanto, para a maioria das pessoas que conviviam com eles, tais fatos eram-lhes corriqueiros. Acredito que eles estavam no grupo, mas não com o grupo no contexto escolar. Por destoarem, foram desvalorizados em suas expressões comunicativas.

Minha concordância com as autoras leva-me a pensar que a escola não é simples agente de transmissão de conhecimentos elaborados fora dela (CHERVEL, apud FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004), nem tampouco, *lócus* reservado à rotina ou a atitudes conservadoras, pois, a instituição escolar tem capacidade para produzir saberes específicos, os quais se estendem para a sociedade e a cultura.

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui, é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, apud FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004, p. 146).

De acordo com o autor, a escola, além de formar os indivíduos é produtora de cultura que não é decorrente da cultura social, mas produz uma cultura que interfere na cultura social global. Vale salientar que, muitas vezes, o trabalho da escola não é reconhecido pela sociedade, o que a desvaloriza.

Com relação à segunda questão: “Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares?”

A definição dos aspectos culturais na escola originam-se do modelo cultural construído historicamente no contexto da modernidade, já que este seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera válido a uma “sociedade disciplinar”, que objetiva “[...] uma identidade do povo que se

transforma em algo quase natural e original para disciplinar o cidadão”(ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005, p. 74).

Essa perspectiva assenta-se sobre a idéia de igualdade, da visão monocultural da educação, pois a presença de outras culturas desestabilizariam a lógica e poderiam instaurar outra realidade sócio-cultural indesejada. O que fazer quando aparece alguém na escola com atitudes que destoam da maioria? Quando dois alunos se expressam de forma que provoca mal estar no grupo, antes aparentemente homogêneo?

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas das professoras foram tornar Rubi e Diamante seres sociais, para dar-lhes o formato de cidadãos, “[...] trazendo de roldão uma concepção de criança para um povo, para uma nação”, a escola acolhe e ampara “na mesma medida que corrige e molda” (ABRAMOWICZ; LEVICOVITZ, 2005, p. 77).

A próxima e terceira questão, “Como se têm dado as mudanças e transformações nessas relações?”.

Concebe-se a existência de uma correlação de outras culturas no contexto escolar:

[...] neste espaço que constitui uma rica e espessa teia de significados e de expectativas por onde transita cada sujeito em formação, precisamente no período mais ativo [...] ante aos imperceptíveis elementos que constituem a vida cotidiana da escola. Os ritos, os costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não discutidos, as idéias onipresentes, as expectativas não questionadas, os interesses inconfessáveis [...] os roteiros subentendidos são todos elementos fundamentais de cada cultura e da rede específica que se articula no cruzamento delas, cujo influxo real no inter-relacionamento e na construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 18).

Com Rubi e Diamante não foi possível a correlação preconizada pelo autor, considerando que os meninos eram vistos com uma diferença tão evidente que impossibilitava as trocas de uma interrelação cultural. Como afirma o autor, quanto mais imperceptível os elementos culturais, mais poderosos para a articulação do entrelaçamento cultural.

A quarta questão: “Quais os aspectos que têm exercido maior influência

nesses processos?”

Para enfrentar esse grande desafio posto à escola, Moreira e Candau (2003) preconizam que é necessário que haja o reconhecimento da diversidade, além da elaboração de novas estratégias pedagógicas que dêem conta de compreender e tornar compreensível aos educandos às questões culturais que perpassam o currículo, por meio de um trabalho docente coletivo.

Finalizando, a quinta questão é: Como esses aspectos se configuram em cada contexto concreto?

Os preconceitos e discriminações aparecem no ambiente escolar e afetam distintas dimensões:

[...] [Por meio] do projeto político-pedagógico [de cada escola], o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares, etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos, etc.) e os jogos e as brincadeiras. É necessário ressaltar que expressões fortemente arraigadas no sentido comum que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

Os autores constituíram um grupo focal⁴¹ com professores que possuíam uma trajetória de trabalho na perspectiva multicultural, não-discriminatória, para refletirem juntos sobre as manifestações de discriminação no ambiente escolar. Após as discussões concluem que:

[...] a partir de diversas dimensões uma “releitura da própria visão de educação, é indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa

⁴¹ “O grupo focal é um tipo especial de grupo em termos de finalidade, número de participantes, composição e procedimentos. O objetivo de um grupo focal é ouvir e coletar informação. Trata-se de um modo de se compreender melhor como as pessoas pensam ou se sentem em relação a um tema, produto ou serviço. Os participantes são selecionados por terem algumas características em comum relacionadas com a temática do grupo focal” (KRUEGER; CASEY, 2000, p. 4, apud MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

realidade constitui um ponto fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil [...] exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença [...] para que se possa avançar nesse processo, o papel dos professores é fundamental (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

Há esforços das teorias multi/interculturalistas no sentido de estabelecer relações entre as diferentes culturas no ambiente escolar. Há estudos e pesquisas referentes às dimensões da realidade educacional brasileira às quais os pesquisadores têm buscado entender com o concurso da noção de cultura escolar. Há lutas sociais em prol de culturas minoritárias. Há grupos que viram no estudo e na interpretação da inclusão em educação um desafio. No entanto, concretamente, as questões teórico-metodológicas que esses movimentos nos trazem ainda não foram efetivadas. O que há são experiências alternativas aqui e ali que tentam romper com o que está posto na educação brasileira.

Rubi e Diamante evadiram-se⁴² do contexto escolar, vale novamente ressaltar as últimas informações que tivemos, por meio de relatório escolar, de A.F. – MT. Destaca que a escola fez o possível para atendê-los, mas

Mesmo, diante de todas estas tentativas os irmãos Rubi e Diamante não estão respondendo positivamente às atividades, não respeitam as regras e vêm causando prejuízos à escola em todos os sentidos. As crianças têm medo deles, todos os dias pais vêm à escola exigir que tome providências, já perdemos alunos por causa deles, os professores e funcionários não conseguem trabalhar porque a todo momento, têm que separar brigas ou ficar cuidando para não depredarem os bens dos funcionários e da escola. A escola não tem condições de continuar com estes meninos, pois eles já não obedecem ninguém. Pedimos com urgência que seja dado encaminhamento para alguma instituição especializada, pois os alunos e funcionários estão sentindo ameaçados e não estamos capacitados para lidar com estes comportamentos psiquiátricos. Sabemos de nossa responsabilidade e compromisso em oferecer segurança e ensino de qualidade para os demais alunos que atendemos e também a comunidade escolar para o caso (Relatório escolar, em novembro de 2007).

⁴² A evasão escolar no Brasil é um fenômeno resultante das determinações sócio-políticas-econômicas e culturais.

A história registra muitos casos de crianças consideradas “selvagens” (Kaspar Hauser, Victor de Aveyron, Amala e Kamala, os casos mais conhecidos), “[...] tidas como inadmissíveis para os padrões impostos, a voz das culturas tidas como ‘minoritárias’ têm sido caladas pela sociedade” (NEGRÃO; MASHIBA, 2007, p. 170). Assim como as pessoas de cultura negra, indígena, de classe social menos favorecida, com necessidades educacionais especiais são apenas exemplos da segregação na sociedade atual.

O motivo é único: há a imposição de uma cultura “única” em detrimento das outras, os diferentes precisam se encaixar como se a escola fosse uma forma. Todos são alunos, porém todos são crianças que advém de vários pontos da sociedade. É preciso ressaltar que as diferenças estão aí e a cultura da escola precisa ser escrita no plural.

DIÁLOGOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Pares adversos estruturam a história da educação inclusiva no Brasil, refiro-me à: igualdade e desigualdade, exclusão e inclusão, inclusão e integração escolar e ao Ensino Regular e Ensino Especial.

Iniciarei minhas reflexões com o par igualdade e desigualdade. A igualdade corresponde a um princípio universal e abstrato, relativo ao ser humano, portador do mesmo direito fundamental que promove humanidade e define a dignidade da pessoa humana. A desigualdade é marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político. Associa-se, numa visão ingênua, às diversidades no aspecto físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre os humanos.

Foi criado, assim, ao longo da história, o mito de que todos são iguais em direitos e oportunidades.

Um mito dos mais perigosos é o das oportunidades iguais, que afirma que o sistema educacional é o glorioso fator gerador de igualdade da nossa sociedade livre. O sucesso pode ser alcançado pela inteligência, trabalho árduo e criatividade. Como muitos outros mitos, este faz parte da nossa vida diária, mesmo que sua falsidade tenha sido continuamente comprovada [...] o mito da oportunidade igual para todos mascara uma triste verdade: o sistema educacional é, na realidade, uma loteria social predeterminada, onde cada estudante tem tantas chances quanto seus pais têm dólares (McLAREN, 1997, p. 245-246).

O paradoxo da igualdade/desigualdade só será superado quando for entendida uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Considerando que a cultura aceita na escola ainda é hegemônica, a igualdade está focada no sentido de uniformização, porque, ao chegarem à escola, todos realmente são tratados da mesma forma, porém aqueles ou aquelas que não se encaixam nos padrões impostos por essa “igualdade” são deixados de lado: “[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do ‘aqui todos são iguais’” CANDAU (2002, p. 14), Todos são “iguais”? Logo, a escola não contempla as singularidades dos educandos, realidade esta ainda comum no âmbito escolar.

Como seres sociais, os indivíduos estão incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio da igualdade e da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade. Preciso falar em inclusão porque há uma sociedade excludente que dicotomiza identidade e diversidade.

Ao longo do tempo, o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda civilização de forma a assegurar a identidade cultural das sociedades. “se suas características eram de povos fortes, os ditos fracos e/ou inaptos seriam banidos, expulsos ou eliminados da classe, clã e do contexto de personalidade do povo” (SANTOS, 2006, p. 17).

O processo de exclusão associa-se inversamente ao da inclusão pelo caráter de dimensões como desigualdade, inadaptação, injustiça social, exploração social e a não-necessidade de precisão de conceitos entre um e outro, já que tais fatores apresentados possibilitam a identificar um e propor o outro. Seus reflexos perante a sociedade remetem à visualização de um grande movimento social.

A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural. Entendida

dessa forma, a diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, por supor que uns valem menos do que os outros.

O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de Educação Inclusiva. A inclusão educacional significa, em um sentido mais amplo, o direito à educação e ao exercício da cidadania. Assim, tanto a inclusão quanto a integração são formas de inserção social. Mas, enquanto a integração “[...] trata as diferenças como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais” (LIMA, 2006, p. 24), isto é, insere o aluno na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, a inclusão “[...] considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições” (LIMA, 2006, p. 24) implica redimensionamento das estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros cuidados.

É normal ouvir a afirmação “não fui preparado para lidar com deficiências!” (LIMA, 2002b, p. 40). Este é um dos problemas encontrados pelos professores de turmas regulares com alunos integrados ao contexto escolar, pois, os cursos de formação de professores não têm subsidiado, de maneira satisfatória, às complexas exigências da inclusão escolar. Os professores em formação normalmente visitam escolas especiais para observarem como é o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais, realizam estudos referentes a essa questão, analisam documentos e Leis. Contudo, ainda há dificuldade em estabelecerem-se ligações entre o que está previsto em Lei, a realidade escolar em termos de recursos materiais e humanos que atendam a essas necessidades e o aluno concreto nas situações mais diversas, necessidades educacionais especiais, diferenças culturais, entre outras.

A escola trabalha com uma estrutura homogênea (que é falsa) e não consegue aceitar a diversidade (que é real) [...] sob este ponto de vista, qualquer um pode ser marginalizado na e da escola. E prefiro mesmo dizer marginalizado, pois, permanecem “na” escola, porém não estão “com” a escola; podem até permanecer “na” sala de aula, mas não estão “com” a turma; estão à margem da turma, à margem da escola, à margem da

educação e, conseqüentemente, à margem da sociedade (CELEDÓN, 2008, p. 6).

Muitas crianças têm chegado à escola e se deparado com uma cultura escolar que não dá conta de suas necessidades, que trata todos de modo igual como se todos realmente fossem iguais. Os espaços reservados a crianças tão diferentes entre si têm a mesma espessura no contexto escolar, não importando o tamanho de suas necessidades, bagagem cultural, ansiedades e desejos. Tudo isso é colocado em um espaço que algumas vezes é pequeno, e outras, grande demais.

As crianças estão integradas ao ambiente escolar, porém não estão inclusas, haja visto os conceitos de integração e inclusão escolar. Já mencionei neste texto, porém reforço aqui, a analogia que Ruth Rocha faz aos ambientes escolares com vidros, onde cada aluno é posto em seu vidro, independente de diferenças que possa apresentar. “Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros” (ROCHA, 1986).

Frente a esse desafio, é urgente a necessidade de estudos que não somente enfatizem, mas apresentem propostas viáveis a essa questão, “às vezes, percebemos que atrás de uma pergunta há uma resposta pronta, uma resistência, uma pré-disposição. Nesse caso, falta disposição. Então, é preciso estimulá-la” (LIMA, 2006, p.120). As dificuldades vão muito além da formação de professores, mas este é um ponto crucial e que cabe aos educadores discuti-lo e buscarem soluções.

[...] a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que visa à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. É certo que há necessidade de formulação e execução de políticas públicas inclusivas que envolvam principalmente o apoio à família e ao professor, desde sua formação (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 41).

Para que o aluno seja incluso no contexto escolar, não basta que ele esteja matriculado e freqüentando a classe regular, é preciso haver condições de trabalho aos profissionais e compromisso por parte destes com a aprendizagem dos alunos.

[...] a inclusão escolar se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano [...] a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN, 2008, p. 4).

Dessa forma, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se às diferentes formas e ritmos de aprendizagem para garantir educação para todos.

A concepção da educação especial como serviço que segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, cujo objetivo era a educação de pessoas portadoras de deficiência, realizado em ambientes especializados e com características de tratamento, a princípio, está superada.

A opção pela escola inclusiva é assumida na “Declaração de Salamanca”, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, que defende que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras.

Com esse princípio, a educação especial tem concentrado esforços no sentido de incluir pessoas com deficiências no sistema de ensino regular. Obrigando-se a uma redefinição de seu papel.

No entanto as denúncias da existência de alunos

segregados em salas de aula supostamente inclusivas é muito freqüente. Entendemos que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão, é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se

resumir às experiências acadêmicas, mas deve ser ampliado para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais e especiais. Assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam os “conteúdos” que serão ensinados (SERRA, 2006, p. 33-34).

Com esse entendimento, um questionamento assalta-me: A escola representou para Rubi e Diamante um espaço significativo de aprendizagem? Porque só uma resposta positiva afirmaria que houve práticas educacionais inclusivas.

A história de Rubi e Diamante poderia ser aproximada a história de Vitor, conhecido como o “selvagem de Aveyron”, sem deixar de considerar seus aspectos diferenciais, como contexto sócio-cultural da época, fundamentação teórica disponível para intervenção, presença e ausência de adultos durante o crescimento, só para citar alguns fatores. Narrarei rapidamente sua história, seguindo o texto de Banks-Leite e Galvão (2000).

Em 1798, na virada do século XVIII para o XIX, uma camponesa encontrou, em uma floresta francesa, o que à primeira vista pareceu-lhe um estranho animal que, quando ouviu barulho, fugiu. Ao ver que se tratava de um menino, a camponesa pediu ajuda a três caçadores que o perseguiram com cães e espingardas. Ao fugir dos cães, o menino se pendurou em uma árvore e caiu, foi mordido por um deles, mesmo assim defendeu-se, apertando o pescoço do cão até matá-lo. Após exaustiva perseguição, os caçadores conseguiram detê-lo e o entregaram a um aldeão que o protegeu da curiosidade dos camponeses.

O menino, com idade entre 12 e 15 anos, andava como quadrúpede, com a proximidade do galope, um olhar vago, emitia grunhidos, cheirava tudo e se alimentava de coisas que encontrava na mata.

Em um primeiro momento, o menino foi levado ao asilo de Saint Affrique, uma instituição próxima ao local em que fora encontrado, destinada a doentes e indigentes, permanecendo lá por um mês. Posteriormente, foi transferido para a Escola Central de Rodez, onde foi avaliado por um renomado professor de história natural, Bonnaterre, que se responsabilizou pelo menino por alguns meses e escreveu um relatório, comparando-o a outros casos semelhantes.

Em agosto de 1800, Bonaterre levou o menino a Paris, por ordem do Ministro do Interior, que o encaminhou ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, dirigido por Sicard (1742-1822), o qual fazia parte do grupo a *Société des Observateurs de l'Homme*. Nesta sociedade, reuniam-se profissionais das diversas áreas do saber, médicos, filósofos, naturalistas, com o objetivo de “[...] coletar uma grande quantidade de fatos, multiplicar as observações, deixando de lado toda vã teoria, toda especulação arriscada que só serve para trazer novas trevas a um estudo já obscuro por si mesmo” (MONTANARI, 1978, apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 14).

Foi constatado que o menino de Aveyron teria sido abandonado por ser um retardado irrecuperável, diagnóstico este, contestado em diversos pontos pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), aluno de Pinel.

[...] como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança a uma vida livre e inocente, para enviá-la morrer de tédio num hospício, e ali expiar a infelicidade de ter enganado a curiosidade publica. Julguei que existia uma solução mais simples e sobretudo mais humana, era a de usar para com ela bons tratos e muita condescendência com seus gostos e suas inclinações (Relatório I de Jean Itard, apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Itard interessou-se pelo caso e propôs recuperá-lo, porque acreditava que seu problema era de total isolamento, por ter vivido em ambiente adverso, sem contato humano. Itard pediu sua tutela e passou a chamá-lo de Victor. Observou algumas características em Victor: insensibilidade ao fumo do tabaco, nunca o viu chorar, suportava o calor do fogo, pegava brasas com as mãos, “[...] ouve sem escutar, tal como olha sem ver” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2000, p. 12). Itard constatou que seria necessário ensiná-lo em tudo, desde andar como homem, até escutar e ver.

Victor passou a ser estimulado por meio de exercícios e, no decorrer do processo, responde a alguns estímulos. Certo dia, Victor fugiu e passou uma noite na floresta, mas não conseguiu mais viver lá. Voltou para casa de Itard e fez com que a governanta passasse a mão em seu rosto. Ao assistir tal cena, Itard afirma “já não és um selvagem, embora não sejas ainda um homem” (GONÇALVES e PEIXOTO, 2000, p. 24).

As experiências de Itard com Vitor é ilustrativa do que aconteceu com Rubi e Diamante e os profissionais que se envolveram com a tentativa de integração social e cultural dos dois irmãos.

Ao analisar a história do selvagem de Aveyron, Mannoni⁴³ (1980) ressalta:

A experiência do selvagem de Aveyron é a cada instante tão pungente justamente porque Itard impõe ao débil sua própria concepção de mundo, [...] o principal cuidado de Itard é fazê-lo entrar no universo da palavra. Mas suas concepções *a priori* no que concerne à natureza da linguagem fazem que na realidade tenha barrado o caminho de possibilidades que podia ter ainda o seu aluno. Essa falha salta aos olhos de todo psicanalista que lê sua notável observação, mas os pedagogos não a observam e ficam como que fascinados pela engenhosidade de que dá prova nesse caminho errado. (MANNONI, 1980, p. 202-203).

O mérito de Itard, segundo Mannoni, é que não se recusa a aventurar-se ao desconhecido, porém não pôde, naquela época, livrar-se de seus próprios preconceitos. A autora sustenta que a experiência de Itard está aí para mostrar aos pedagogos, médicos, para-médicos, analistas que toda pesquisa nesse domínio não pode começar sem antes o profissional passar por uma “*démarche*” referente a si próprio.

Mas qual é a armadilha que a Mannoni parece que Itard caiu? Itard imaginava que Vítor vivia no mundo da necessidade pura e é sobre essa base que pôde construir sua reeducação. Não é por acaso, comenta Mannoni, que Itard pensou que o menino tinha retardo mental profundo.

Vítor não está ainda em estado de articular um pedido. [...] Que vemos ao nível da estreita observação? Um adulto desarvorado diante de uma criança que não articula nenhum pedido. O adulto quereria a partir dessa ausência de pedido encontrar na criança um desejo. Mas parece que não há lugar para o reconhecimento do desejo num adulto que se refere sem cessar à necessidade. Para o médico, as palavras traduzem a expressão de uma necessidade. [...] Ao longo do relato, Itard nos mostra, sem compreendê-lo, que a criança tende a usar da linguagem a seu gosto, sem fazer dela um pedido. Mas é um pedido que ele

⁴³ Maud Mannoni (1923-1998), analista francesa, cuja ação teórica e prática desenvolveu em torno dos grandes temas psicológicos, reformulados à luz das exigências conceituais e clínicas. Sua orientação freudiana se prendeu, sem prejuízo, às amplas linhas analíticas de Lacan, um dos focos da renovação psicológica na França em termos de pensamento psicanalítico.

continua a exigir. É isso o que inclina a reeducação para o adestramento (MANNONI, 1980, p. 204).

Ao longo da experiência de Itard, há, no cerne do problema, o malogro na comunicação com o outro. O que Itard fez foi um enorme progresso para sua época, mas se soube combater antigos preceitos, já que havia só vinte anos que Rousseau morrera, e suas idéias estimulavam o médico, que esperava do selvagem a revelação filosófica do homem natural em estado puro e pensava que nesse domínio aprenderia tudo dele.

Mannoni reconhece que há influência das idéias de Itard na situação atual. Seus métodos são, ainda hoje, reconhecíveis na base de processos de educação mais empregados.

Os progressos técnicos seguros realizados sob impulso no domínio da reeducação deixam, entretanto, aberta outra questão: a experiência nos ensina que uma reeducação não se revela eficaz senão nos casos em que, para lá do sintoma a reeducar, uma mensagem é inicialmente ouvida. Não teria aí também um tema a aprofundar? (MANNONI, 1980, p. 204).

Outra reflexão que penso ser importante trazer para o contexto de inclusão escolar, que antevi no texto de Mannoni, devido seu aborrecimento tanto em pedagogia como em psicanálise, é a predominância das teorias de desenvolvimento humano.

Estas não levam em conta a história do sujeito senão enquanto favorece ou impede uma “maturação” Um paralelo é estabelecido entre o desenvolvimento do corpo e o desenvolvimento mental, paralelo dos mais discutíveis, pois a psicanálise nos mostra mais e mais a que o que importa num indivíduo não é o que lhe é dado ao nível das necessidades, mais a linguagem oral ou a sua ausência, mas o dado, de sentido é introduzindo com a relação estabelecida com o Outro sem o qual todo estudo [...] se reduz a uma descrição numa perspectiva puramente estática, desencorajando de antemão qualquer idéia de progresso (MANNONI, 1980, p. 2002).

A criança em situação adversa tem necessidade de aprender a se ver de uma forma não-mutilante, para situar-se corporalmente no espaço e no tempo, e por ele ser reconhecida, assim amadurecida por um saber, que sofrerá sempre

distorções graves se a aprendizagem indispensável a esse conhecimento escolar não foi efetuada e particularmente se a criança não pôde sozinha situar-se em relação a si mesma e ao outro. Tal afirmação inviabiliza a ação pedagógica baseada em critérios de adaptação como um fim em si. No caso de Rubi e Diamante, no contexto social mais amplo e mesmo na escola, foi o que mais causou obstáculo para sua inclusão.

Diante das dificuldades encontradas com os meninos, as professoras envolvidas com eles verificaram a inconsistência de suas teorias e ações pedagógicas.

Pra mim, foi muito difícil com o Rubi, acho que se a gente tivesse uma preparação melhor, trabalharia mais, ele aproveitaria mais, porque de repente você já saberia como aplicar determinados testes, se fossem menos alunos... por que eu estava com uma sala de quarenta alunos [...]. De repente cai um apresentando uma deficiência, você não sabe no que e tem que se adaptar a ele. [...] Em se tratando de material, não tinha material, porque você não tem uma apostila, conseguir livros ou até técnicas que você possa aplicar com eles em sala de aula junto com alunos “normais” (De acordo com relato da professora T.S., em agosto de 2007).

Já se vai muito longe o tempo da pesquisa de Itard, no entanto sua frustração, suas técnicas e ações interventivas, pelo mesmo sentimento de frustração, são desejadas diante de um quadro aparentemente sem solução.

Encerro estas reflexões pelo desejo de saber mais da professora T.S. Mas saber o quê? Essa é a pergunta que me faço. Rubi e Diamante equacionavam problemas relativos à vida, à saúde mental, à política educacional em dimensão realmente diferente a que as professoras haviam conhecido até então. Mas assim agindo, os meninos falavam da própria insatisfação escolar das professoras, e aí também me abrigo. Desvendavam aquilo que nós, muitas vezes, apenas vislumbramos sincreticamente ou procuramos censurar. Não temos todos contestações e problemas idênticos? Não estamos limitados, politicamente para formular nossas interrogações? E, dessa forma não perpetuamos a dicotomia entre a técnica supostamente “neutra” e os compromissos “políticos” que pouco modificam nossa prática pedagógica?

O PROFESSOR NÃO DUVIDA! DUVIDA?⁴⁴

Durante a investigação, quatro professoras regentes de classe e duas professoras pedagogas dividiram suas experiências e enriqueceram o trabalho enquanto fontes orais. Nas conversas em relação à cultura escolar e sua práxis frente à diversidade, essas professoras relataram suas angústias e dúvidas, além do desconhecimento de como trabalhar em uma situação específica como a de Rubi e Diamante.

Na Escola P.V., contei com a participação das professoras F.X., T.S. e da pedagoga S.X., cujas formações foram constituídas no Curso de Formação Docente em Nível Médio (professoras) e no Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia (professora pedagoga).

Ao conversar com a professora F.X. sobre sua formação, ela afirma

[...] uma coisa é a gente ouvir falar nos livros e outra de repente, pá, caiu na tua sala, chegou à tua sala e agora você tem que dar conta, é muito diferente de você ouvir [...] foi trabalhado no magistério a diversidade cultural, mas também, meu magistério já está com, né, quase 14 anos, então não era assim uma coisa [...] eu não estava preparada (Professora F.X.).

Para F.X., aí começava o caminho para o aprendizado sobre o outro, visto que foi na práxis docente diária que se deu o convívio com o “diferente” e foi nesse embate que as idéias passaram a se misturar e surgiram as tentativas de acerto baseadas no bom senso, considerando que ao ser questionada sobre sua formação, afirma que, por melhor que fosse, não havia recebido subsídios teóricos capazes de resolver tal situação.

Ao lembrar situações em que foi trabalhado o tema cultura durante o curso do Magistério, a professora diz que se lembra de ter lido sobre Amala e

⁴⁴ Alusivo ao título do livro “Professor não Duvida! Duvida?” de Fanny Abramovich, São Paulo: Gente, 1998.

Kamala, a situação em que foram encontradas, e que relacionava a história aos irmãos que chegaram à sua turma, mas o trabalho havia sido “pincelado” e o que a auxiliou, realmente, foram as conversas com a pedagoga F.X. e outros colegas de trabalho “tudo, as poucas coisas que utilizamos, hoje analisando, foi muito precário mesmo. Foi prática, mais prática”, desabafa a professora. Sobre a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, Japiassu (2004), explica

Entendemos que o professor da Educação Infantil e das séries iniciais é essencialmente polivalente, ou seja, é aquele profissional ‘licenciado’ para realizar a transposição didática do conhecimento das diferentes áreas do saber (JAPIASSU, 2004, p. 67).

O professor dos anos iniciais, formado normalmente em cursos de nível médio ou em Pedagogia, leciona todas as disciplinas do currículo, enquanto os professores formados em outras licenciaturas lecionam a disciplina para a qual foram habilitados, normalmente no Ensino Fundamental de 5^a. à 8^a. séries ou no Ensino Médio. Dificilmente se vê um professor de outra área lecionando nas séries iniciais.

Se é assim, os cursos de Pedagogia precisam, do nosso ponto de vista, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer, criando condições de igualdade no oferecimento das diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com todas as áreas de conhecimento. Afinal, a licença para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo (JAPIASSU, 2004, p. 67).

Na verdade, as professoras que trabalharam com Rubi e Diamante foram literalmente polivalentes, considerando que além da reflexão feita por Japiassu (2004) sobre a formação docente, atuavam em salas lotadas e com mais dois alunos que não se encaixavam nos padrões escolares. A professora T.S. que trabalhou com Rubi e Diamante na turma de Jardim III da Escola P.V., menciona as dificuldades em trabalhar com uma turma de quarenta e dois alunos, tendo que realizar um trabalho com a turma e outro à parte com os irmãos. Quanto à sua formação reflete

[...] foi muito supérfluo, o que mesmo a gente conseguiu trabalhar com eles foi vivenciando e experienciando juntos, porque o professor, ele recebe muita bagagem, só que muitas vezes é só teoria, teoria, teoria e essa teoria fica só (...) falta de prática, falta de material, falta de (...) digamos de compor o profissional naquilo que ele vai exercer (Professora L.S.).

Dessa forma, os professores aceitam passivamente o treinamento no conhecimento gerado pelo especialista, adquirindo pouca experiência de pensamento interpretativo contextualizado sobre os objetivos do ensino em uma sociedade, tornam-se pessoas que executam planos administrativos. Além de que as dimensões morais e éticas não fazem parte dos aspectos cognitivos do ato de ensinar; elas são submergidas em um conjunto de padronizações e convencionalismos.

Existe uma mensagem implícita na educação tecnicista do professor, na pesquisa positivista que a sustenta e nos movimentos de reformas governamentais que é a de que os professores devem fazer o que se determina para fazerem, devendo ser cuidadosos sobre o pensar por eles mesmos. Tal cautela, pode tornar apáticos os professores que perdem o interesse pelos aspectos criativos do ensino.

Kincheloe (1997) sustenta que, para ir além das estáticas visões modernistas da cognição e do conhecimento prático, os estudantes de cursos de formação de professores devem tornar-se pesquisadores dos contextos educacionais. Como futuros professores, eles precisam estudar a interação entre contexto e cognição dos professores e empregar ferramentas da **pesquisa qualitativa**. O estudo dos eventos, tal como eles surgem de seus meios (**Etnografia**), torna-se também importante para a formação de professores, assim como o estudo dos códigos e sinais que permitem aos humanos tirar sentido dos contextos (**Semiótica**).

A aprendizagem de tais procedimentos de pesquisa na preparação de educadores permite aos futuros professores tomar isto como uma meta-análise do conhecimento e do pensamento do professor. Isto significa que eles são estimulados a revelar estruturas profundas que determinam as atividades profissionais de professores.

Esta consciência reflexiva, a análise de um mundo como nós professores estamos acostumados a ver, requer que os futuros professores construam suas concepções de mundo de forma renovada.

Nesse processo, eles desenvolvem uma consciência reflexiva que lhes permite discernir as formas nas quais a percepção do professor é moldada pelo contexto sócio-cultural, acompanhado por seus códigos lingüísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo.

Tal reconstrução não deve ser conduzida de forma aleatória, mas de uma maneira que solaparia as formas de pensamento do professor, que aparecem como naturais, substituídas por ações refletidas que questionam aspectos do conhecimento especializado que tem sido oficialmente verificado.

Reflexivamente conscientes no processo de esclarecer seu próprio sistema crítico de sentido, os professores perguntam-se de onde vem suas próprias formas cognitivas.

Vê-se a prática diária das professoras do país ser acachapada, minimizada a relação professor/aluno no afã sôfrego de torná-las inseguras, sublinhando suas incompetências, ridicularizando seus conhecimentos e demonstrando – cabalmente – que o discurso do poder é onipotente, onisciente e onipresente! Conseguido o estraçalhamento da cabeça dos professores, aguardar só um tempinho para que eles próprios se incubam de decapitar as dos seus alunos. Sem erros... Então, só atentar – sempre e cuidadosamente – para que a formação das futuras gerações siga os mesmos passos e padrões (ABRAMOVICH, 1998, p. 115-116).

Estamos (nós, formadores de professores do Ensino Básico) preparados para superar a tendência modernista que nos faz desacreditar em nossa integridade como profissional reflexivo e consciente?

E o pobre professor – do alto de sua mesa tremelicante, gasta e provavelmente quebrada – repete essas concepções do poder aprendido. Só a voz do pretenso-dono-do-poder [...] Repetindo relações de autoritarismo, de mandonice, de controle pela ameaça (da nota, do castigo, de ficar para recuperação, etc.) e pela determinação do tipo de saber que pretende passar e cobrar pelo livro didático adotado, pelo programa seguido segundo a exigência de que está no departamento devido da Secretaria de Educação no momento), que – mui provavelmente – nunca seria o

seu e muito menos o que considera relevante (ABRAMOVICH, 1998, p. 116).

Realmente, existe mais para ensinar do que o olho modernista encontra, mais do que o incluído nos programas de educação tecnicista do professor, mas esse parece ser o desafio na formação de professores no século XXI.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao concluir a narrativa e a análise da história de Rubi e Diamante, procurei manter um fio condutor na linha de pensamento que a constituiu, perpassando o momento em que os meninos foram encontrados pelo Conselho Tutelar, após denúncia, o primeiro contato social, sua estadia na Casa de Passagem e integração no contexto escolar, permitindo ao leitor uma visão geral de como a sociedade reage ao “diferente”.

No primeiro momento, apresentei o referencial teórico inicial, em que foi proposta a investigação, a teoria multicultural, que, de acordo com McLaren (1997), surgiu a partir de minorias étnico raciais, reivindicando seus direitos, portanto, fora do contexto escolar. No contexto escolar, contei com as reflexões de Candau (2002a), Fleuri (2000), entre outros, que me permitiram analisar as posturas dos professores em relação ao diferente e entender que a postura intercultural é um passo importante no fazer pedagógico. Entendi que a interculturalidade vai além do respeito ao diferente, porque, supõe a troca de experiências entre as diversas culturas, a relação é dinâmica. Dessa forma, não existe uma cultura a ser aceita ou imposta, as culturas abrem-se ao diálogo e ao confronto na busca por seu espaço.

No segundo momento, ao reordenar meu trajeto de pesquisa, narrei brevemente a história de Rubi e Diamante, conforme as fontes orais e documentais me relataram, evidenciando as condições e a estrutura familiar dos meninos.

Posteriormente, busquei analisar brevemente como ocorre o desenvolvimento humano, na tentativa de elucidar alguns comportamentos apresentados pelos irmãos sem o convívio social, por meio dos estudos filosóficos e antropológicos da hominização.

Agora faço as considerações que me foram possíveis após o desenvolvimento deste estudo respondendo as questões que rondaram minhas

reflexões no tempo destinado à investigação: como Rubi e Diamante organizaram a vida no isolamento social em que viviam?

Possuir um corpo biológico humano não nos traz hominização. O comportamento humano inicia-se com os cuidados que os adultos dedicam às crianças, os quais reforçam os laços sociais por meio do aprendizado das regras de comportamento e do convívio prolongado entre crianças e adultos. Rubi e Diamante conseguiram estruturar a vida sem modelos de convivência social e fraterna que lhes proporcionassem uma vida mais hominizada, contudo eles desenvolveram experiências válidas para a construção do dia-a-dia na chácara onde viveram praticamente isolados da sociedade. Tal fato impossibilitou-lhes o desenvolvimento da linguagem oral e um comportamento mais característico à vida em sociedade.

Elaboraram eles uma cultura? Minha resposta é afirmativa, uma vez que tiveram de selecionar e filtrar, pela memória, os triviais aspectos cotidianos de suas vidas, extremamente diferentes da cultura cristalizada pela sociedade porque despida dos fatores sociais. Foi cultura estruturada a partir das cadeias de atos que a memória garantia-lhes. Evidentemente, sem condições de estruturação da memória social. Suas ações e aprendizagens cotidianas limitavam-se às possibilidades do lugar e suas rotinas. Como evidenciei, essa cultura foi renegada pela sociedade e pela escola, o que impediu a aproximação e o entendimento do mundo constituído pelos dois irmãos.

Será que os meninos sentiam alguma necessidade consciente de organização da vida? Certamente não. Foi a rotina memorizada que lhes proporcionou a organização possível da vida.

Por que a aproximação tão íntima com a cadela, a ponto de fazer dela um modelo de comportamento? É na memória que se inscrevem os comportamentos e foi na companhia de Rabugenta que os meninos passaram a maior parte do tempo, quer em casa, na mata, na estrada de ferro, com ela estavam os meninos. Portanto, é fácil aceitar o fato de que eles corressem apoiados nos pés e nas mãos, apanhassem o alimento do chão com a boca e vivessem outras situações que os afastavam do comportamento humano e os aproximavam do mundo animal. Mas, na chácara, a liberdade era total, não havia ninguém para orientá-

los, cuidá-los ou limitar suas ações. Dessa forma, a vida deveria transcorrer em consonância com a organização por eles criada.

Que conflitos viveram ao perceberem que suas ações não produziam os mesmos efeitos no novo ambiente em que foram colocados?

Não mais que de repente Rubi e Diamante estavam cravejados em contexto bastante diverso, muito estranho para eles, assim como foram classificados como estranhos por onde passaram. O medo deve tê-los tomado inteiramente, uma vez que foram despojados de todas as referências organizacionais de vida.

O que faltou a eles para perceberem a modificação do ambiente e suas exigências? Como mencionei anteriormente, a criança em situação adversa tem necessidade de aprender a se ver de uma forma não-mutilante, para situar-se corporalmente no espaço e no tempo, e por ele ser reconhecida, assim amadurecida por um saber, que sofrerá sempre distorções graves se a aprendizagem indispensável a esse conhecimento não foi efetuada e sobretudo se a criança não pôde sozinha situar-se em relação a si mesma e ao outro e ao ambiente. Tal afirmação inviabiliza a ação pedagógica baseada em critérios de adaptação como um fim em si. No caso de Rubi e Diamante, no contexto social mais amplo e mesmo na escola, foi o que mais causou obstáculo para sua inclusão.

Que significado poderia ter para eles as regras do mundo social em que foram inseridos? Estavam em um mundo com exigências novas que os irmãos não entendiam bem. Na memória, o passado recente, no presente, viviam dramas que se entrelaçavam com novas experiências. Dessa forma, foram tecendo o presente emaranhados, ora cedendo às novas exigências, ora mostrando a força da identidade que traziam consigo.

O que imaginavam quando forçados a tomarem banho, remédio, comerem com talheres? Rubi e Diamante se depararam com regras, normas, horários, muitas exigências. Sentiam-se agredidos, rodeados por inimigos, logo, agiam com atitudes agressivas que nada mais eram senão tentativas de proteção.

A escola representou para Rubi e Diamante um lugar significativo de aprendizagem? Não, eles estiveram segregados. Entendo que a sala de aula

inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento da criança e não apenas oferece a oportunidade da convivência social. Para eles, as atividades de vida social diária deveriam se constituir em conteúdos destinados à aprendizagem dos irmãos.

Estaria a escola preparada para receber alunos com diferenças culturais tão acentuadas em seu contexto? Não. Como Celedón (2008) afirma, a escola trabalha com uma estrutura homogênea (que é falsa) e não consegue aceitar a diversidade (que é real), sob este ponto de vista, qualquer um pode ser marginalizado na e da escola, uma vez que permanecem na escola, porém não estão com a escola; podem até permanecer na sala de aula, mas não estão com a turma; estão à margem da turma, à margem da escola, à margem da educação e, conseqüentemente, à margem da sociedade. É preciso haver condições de trabalho aos profissionais e compromisso por parte destes com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Só assim haveria práticas educacionais inclusivas.

Rubi e Diamante, após passarem por quatro escolas, evadiram-se! Porque “[...] não tinha um vidro pra botar esse (s) menino (s)” (ROCHA, 1986, p.16).

A imposição de uma cultura “única” em detrimento das outras, porque os diferentes precisam se encaixar, como se a escola fosse uma forma. Todos são alunos, porém todos são crianças que advém de vários pontos da sociedade. É preciso ressaltar que as diferenças estão aí e a cultura da escola precisa ser escrita no plural.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando – SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (Pra ela bárbaro era xingação)” (ROCHA, 1986, p.16).

Frente a esse desafio, é urgente a necessidade de estudos que não somente enfatizem, mas apresentem propostas viáveis a essa questão, “às vezes, percebemos que atrás de uma pergunta há uma resposta pronta, uma resistência, uma pré-disposição. Nesse caso, falta disposição. Então, é preciso estimulá-la” (LIMA, 2006, p. 120). As dificuldades vão muito além da formação de professores, mas este é um ponto crucial e que cabe a nós como educadores discuti-lo e buscarmos soluções.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! Duvida?** São Paulo: Gente, 1998.

ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças:** Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação: **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n°. 23.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. (Orgs). **A educação de um selvagem.** As experiências pedagógicas de Jean itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, Ângela Maria. Memória e sociedade contemporânea: Apontando tendências. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.12, no. 2, p.161-176, jul./dez., 2007.

BRAZ DIAS, Juliana. Comunicação, língua e arte. In: ASSIS (org). **Antropologia, Cultura e educação.** n. 8. Maringá, PR:EDUEM, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. (Org). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. MOREIRA, Antônio Fávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n.23, p. 156-168, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CELEDÓN, Esteban Reyes. **Inclusão escolar: Um desafio.** Disponível em: <[HTTP://geocities.com/profestebanpolanco](http://geocities.com/profestebanpolanco)>. Acesso em: 10/maio/2008.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1998. Disponível em: <http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp>. Acesso em: 28/julho/2007.

DAYRELL, Juarez. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DEMO, Pedro. **Éticas multiculturais** – Sobre convivência humana possível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139_159, jan./abr. 2004.

FLEURI, Reinaldo M. **Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em: <[HTTP://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?_id_autor=365](http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?_id_autor=365)>. Acesso em: 20/fevereiro/2008.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura** – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GENTILE, Paola. As diversas faces da escola – como enfrentar o desafio de oferecer um ensino que respeite a cultura de cada comunidade. **Nova Escola**, Ed. 165, set: 2005.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes** – O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIUDICE, Victor. **O arquivo**. 2000. Disponível em: <[HTTP://www.releituras.com/vgiudice_arquivo.asp](http://www.releituras.com/vgiudice_arquivo.asp)>

HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Desafios da (in) formação docente: O trabalho pedagógico com as artes na escolarização. **ECCOS, Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho** – Escola Básica e Sociedade, São Paulo, v. 6, p.65-83, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra 2 - Memória e ritmos**. Lisboa: 70, 1965.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANNONI, Maud. **A criança, sua “doença” e os outros**. 2. ed. Tradução de A. C. Villaça. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. Disponível em: <[HTTP://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr](http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr)>. Acesso em: 10/maio/2008.

_____. **Integração x inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Disponível em: <[HTTP://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr](http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr)>. Acesso em: 10/maio/2008.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas** – Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. **Multiculturalismo revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000b.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões**. 2001. Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_08_ANTONIO_FLAVIO_BARBOSA_MOREIRA.pdf)>. Acesso em: 23/abril/2007.

MORICONE, Ítalo. **O necrológio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. **O trabalhador lingüístico**. Percurso de uma experiência com educação de adultos. Maringá: EDUEM, 2002.

_____. MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. Linguagem e multiculturalismo: De Kaspar Hauser a Rubi e Diamante. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Org). **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ROCHA, Ruth. **Admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: Um caminho para inclusão. In: **Inclusão em educação – Culturas, políticas e práticas**. SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, Manuel. A criança é um ser social que interage com os adultos: aprende e ensina. **Revista ABC Educatio**, ano 6, n 44, 2005.

SCHIMIDT DIAS, Adriana. **Quando nos tornamos humanos? Reflexões sobre a origem do homem e da cultura**. n. 7 Introdução à Antropologia. Maringá: EDUEM, 2005.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (orgs). **Inclusão em educação – Culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Metamemória – Memórias**. Travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A cultura escolar em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TRIVÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, no. 21, 2002,.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

