

Políticas de comunidade: práticas engendradas numa escola de educação profissional

Community policies: practical engendered in a school of professional education

Suzana Maria Gotardo; Ana Lúcia Coelho Heckert

Instituto Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO:

Este artigo visa analisar as práticas produzidas sob o signo “comunidade” numa escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica localizada no interior do Espírito Santo. Partindo da perspectiva genealógica tecida por Foucault e da escuta de narrativas, tal como nos apresenta Benjamin, apresentamos três eixos de análise: a questão geográfica da comunidade; a comunidade pensada sob a lógica do indivíduo e a comunidade como interferência e vida partilhada. Os dados indicam que algumas práticas comunitárias podem reiterar a materialização de forças hegemônicas, tendendo a segmentar, individualizar, definir, localizar e cercear conexões singulares. Mas evidencia-se também um outro fazer-comunidade que trabalha para além de si e de suas fronteiras, que acolhe e cuida da vida-Outra.

Palavras-chave: comunidade; educação; políticas.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the practices produced under the mark of community in a school from the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education located in the interior of Espírito Santo, Brazil. Starting from the genealogical perspective woven by Foucault and listening to narratives, as Benjamin presents, we present three axes of analysis: the geographic question of the community, the community thought by the individual logic and, the community as interference and shared life. The data indicate that some community practices may reiterate the materialization of hegemonic forces, tending to segment, to individualize, to define, to locate and to curtail singular connections. But we evidenced also another make-community that works for beyond itself and its borders, that welcomes and cares of life-Another.

Key-words: community; education; policies.

Introdução e princípios metodológicos

Este trabalho é oriundo de pesquisa realizada no atual Instituto Federal de Educação do Espírito Santos (IFES) *Campus* Santa Teresa e visa discutir o que designamos por “políticas de comunidade”: as formas que recebem o nome “comunidade”, o campo de forças que as produz, seus usos e significações. Analisamos essas políticas no contexto da

escola em questão, visando problematizar tal conceito, dar visibilidade às naturalizações que o perpassam e afirmar outros sentidos para o termo, entendendo ser este um constructo importante não só à educação, mas às diferentes áreas do que se designa por ciências humanas. O aporte de produções teóricas que transversalizam a psicologia propicia aqui a análise de campos intensivos na produção de sentidos e práticas que operam sob o signo da comunidade.

Utilizamos como princípio metodológico, inspirados em Foucault (2008), o que chamamos de uma postura genealógica. Tomamos, assim, o constructo “relação escola-comunidade” – expressão que aparece em diversas produções acadêmicas (REINHARDT, 2003; SILVA, 2004; CERULLO, 2006; GROH, 2006; PETERS et alii., 2006; PACHECO, 2007; TAVARES, 2007; FERREIRA NETO, 2008; FERREIRA, 2009) – como efeito de um processo de polarização no qual de um lado está “a escola” e do outro “a comunidade”. Procuramos entender como certo jogo de forças produz esse efeito, partindo das seguintes indagações: como operam as forças que conformam essa polarização? Como e por quais práticas ela se atualiza? Quais são os sentidos hegemonicamente atribuídos à comunidade? Como eles se produzem? Em favor de que forças, contra quais movimentos?

Nesse sentido, utilizamo-nos da história como ferramenta de pesquisa, seguindo o caminho apontado por Heckert (2000):

Não se pretende aqui recorrer à história para conectar as linhas de um passado e suas articulações com o nosso presente ou para descobrir os elos dos fatos que se sucedem. A história pode nos auxiliar na montagem dos quadros que intervêm e que produzem a nossa vida e que dão a ela um certo contorno, uma forma temporária, que muitas vezes é tomada como imutável (p.12).

A história aqui se configura como quadros provisórios que montamos com a ajuda de narrativas, na esteira do que nos apontou Benjamin (2004): escutar o narrado não buscando o que de fato foi, a verdade da história, mas as significações impessoais que são tecidas. Diferente do relato, que procura reproduzir o fato ocorrido “tal como aconteceu”, a narrativa fala do “acontecimento e este não está preso ao tempo e à verdade. A narrativa não é o relato do acontecimento, mas o acontecer” (HECKERT, 2009: 65).

As narrativas usadas nesse trabalho foram produzidas em dois momentos: 1) em pequenos grupos, totalizando conversas com oito ex-alunos da escola em questão; e 2) individualmente, com nove pessoas, sendo cinco docentes, uma prestadora de serviços e três discentes. Tais conversas – gravadas e posteriormente transcritas com as devidas

autorizações dos participantes e da direção do estabelecimento – foram disparadas por uma única questão inicial: como é ou como era a vida nessa escola?

Com exceção dos grupos de ex-alunos – constituídos mediante oportunidades de encontro e contato –, os participantes da pesquisa foram escolhidos por meio da técnica “Bola de Neve”: cada um deles indicava uma lista de outros possíveis participantes. Tal procedimento nos permitiu, como afirmam Lavallo et alii. (2004), não partir de *a priori*, sendo o universo da pesquisa delimitado pelo próprio campo.

Os dados produzidos por meio de tais procedimentos, analisados sob o crivo dos princípios metodológicos referidos, possibilitaram a construção de três principais eixos analíticos para a questão da comunidade no estabelecimento escolar pesquisado: 1) a questão geográfica da comunidade; 2) a comunidade pensada sob a lógica do indivíduo; e 3) comunidade como interferência e vida partilhada. Entendemos ainda que as políticas de comunidade engendradas nesse espaço constituem-se como atravessamento singular de processos sociais que extrapolam as delimitações do IFES *Campus* Santa Teresa. São práticas (VEYNE, 1998) que se produzem com a matéria de uma época, em uma dada cultura.

Considerações sobre o campo de pesquisa

A escola que compôs nosso campo de pesquisa fica localizada no distrito São João de Petrópolis, município de Santa Teresa, interior do Espírito Santo. É atualmente uma escola federal, que oferece cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, e cursos superiores, com forte vinculação à formação profissional para a produção rural. Todavia, os cursos profissionalizantes na área da agropecuária, juntamente à estrutura física e à composição arquitetônica, sejam talvez um dos poucos fios que perpassam as tantas formas-escola que se fizeram nesse espaço em diferentes momentos: Escola Prática de Agricultura (EPA); Escola Agrotécnica do Espírito Santo (EAES); Escola Agrotécnica de Santa Teresa (EAST); Colégio Agrícola de Santa Teresa (CAST); Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (EAFST) e IFES *Campus* Santa Teresa.

Muitos nomes para diferentes formas de organização; diferentes funções consonantes com momentos históricos específicos, determinadas políticas de Estado e de governo. Esmiuçar as engrenagens que configuraram tais arranjos não é objetivo deste artigo, mas destacamos alguns pontos importantes para marcar, como campo, a escolha dessa escola que difere dela mesma.

Sua primeira configuração foi engendrada nos moldes assistencialistas e sob o paradigma da “educação pelo trabalho”, quando, em 1940, foi criada a Escola Prática de Agricultura (EPA), anexa à Escola de Instrução Militar (EMI). Estas bases marcam a história da educação profissional brasileira como uma política de Estado consonante com a formação de trabalhadores oriundos de famílias pobres “aptos” a “atender as demandas de um processo produtivo” (SANTOS, 2006, p. 27).

Apesar da vinculação ao ensino agropecuário, não podemos dizer que nessa escola se opere uma “educação do campo”, a qual assume a realidade camponesa como ponto de partida e base curricular, visando instrumentalizar os trabalhadores rurais para uma atuação voltada a transformar as relações sociais hegemônicas (BATISTA, 2007). Como equipamento oficialmente gestado pelo Estado, o estabelecimento é marcado por um modelo de formação consonante com as políticas em jogo no modo de produção capitalista. Segundo Feitosa (2007), o contexto das então Escolas Agrotécnicas está intrinsecamente conectado à “Revolução Verde”, movimento no qual a agricultura acaba se transformando num ramo de produção semelhante à indústria. Entretanto, junto a esses movimentos, há outros que fogem a tal captura, criando nuances diferentes às fôrmas pré-fabricadas e afirmando sentidos diversos quanto à questão da terra, como a aposta numa produção agrícola sustentável, orgânica, voltada à instrumentalização dos alunos para o trabalho nas pequenas propriedades.

O distrito onde se localiza a escola é colonizado principalmente por imigrantes italianos e designado popularmente como “Barracão”. Segundo documento obtido junto à associação de moradores, o distrito é habitado por cerca de 600 famílias, cujas rendas provêm principalmente do trabalho nas lavouras de café, tomate e cereais em geral, da criação de bovinos e suínos, do comércio e indústria de cerâmica. Destacamos ainda a importância econômica do IFES nesse local, tanto no emprego de grande parte da sua população quanto na geração de demanda por serviços de hospedagem, alimentação e comércio de um modo geral.

Nossa pesquisa nos leva a acreditar que o empreendimento não foi planejado para atender às demandas do distrito, mas para funcionar como uma referência no estado, atraindo alunos e funcionários de muitas regiões diferentes. A escola conta, para tanto, com regime de internato para os alunos dos cursos técnicos e residências funcionais para servidores.

Desde as primeiras turmas – nas quais grande parte dos alunos cursou o ensino agrícola no intuito de adquirir o Certificado de Reservista – até as atuais, em que muitos

procuram uma formação tecnológica pautada nos paradigmas que embasam a criação dos Institutos Federais, podemos perceber sentidos muito diversos para o uso do espaço. Encontramos nas narrativas indicações de que alguns alunos vêm para a escola visando garantir uma condição de subsistência; outros são trazidos na perspectiva de que o internato produza uma ação “reformatória” para jovens indisciplinados ou simplesmente para abrigar filhos que no momento não são tão “bem-vindos” em casa. E há, ainda, apostas num ensino gratuito de qualidade e a busca pela formação profissional em um estabelecimento reconhecido.

Quanto aos servidores, muitos são oriundos de outras localidades buscando uma carreira estável, condições de crescimento profissional e salarial ou a realização de um projeto de vida. Atraídos ou enviados por essa diversidade de motivos, os “forasteiros” povoam a escola e “invadem” o distrito, trazendo novos costumes, gírias, sotaques, temperos, danças e jogos, interferindo na vida dos “filhos da terra”.

A questão geográfica da comunidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 expressa um dos sentidos produzidos com a ideia de comunidade, o qual recorrentemente emergiu na pesquisa. No art. 12, inciso VI, consta que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Nessa formulação está contida uma noção de comunidade como grupo de pessoas que habita determinado espaço geográfico. Quanto a isso, podemos partir de duas concepções de geografia: 1) uma forma hegemônica que a define como o “estudo da terra”, o que nos induz a um olhar espacializado, que recorta e põe limites a essa terra; ou 2) geografia como os traços que os homens e mulheres criam na terra, como uma escrita (DIAS, 2009).

Muitas produções acadêmicas no campo da educação partem do sentido geográfico hegemônico na definição de comunidade, signo que é utilizado como referência a uma localização espacial para caracterizar um campo de pesquisa – como exemplos, temos os trabalhos de Baruffi (2006), Carrillo (2004), Silva (2004) e Scaldaferrri (2009). De um modo geral, a expressão “comunidade” vem sendo referida, no âmbito educacional, à população que reside no local onde se situa uma determinada escola.

No caso do estabelecimento escolar pesquisado, parece-nos que tal noção de comunidade atravessa seu cotidiano, produzindo como efeito a compreensão de que escola e

comunidade estão afastadas, o que pode ser expresso na fala de Manoel¹, um dos professores que participou da pesquisa: “parece que a escola não é de Santa Teresa, a escola não é daqui da comunidade”.

Vimos que há uma questão pungente da escola para com a população que reside em seu entorno. Ao mesmo tempo em que ela está intrinsecamente conectada à vida econômica e social do lugar, práticas que se efetuam em seu espaço não se vinculam com os modos de vida da população local. Isso pode relacionar-se à forma como a produção agropecuária é abordada nessa escola, pautada no modelo agrário empresarial/industrial, incompatível com os modos de vida dos pequenos produtores. Sobre isso fala Sebastião: “eu sinto sinceramente: a gente está muito descolado do produtor. Nós estamos aqui e não estamos nem aí pra o que está acontecendo em volta, o que os caras estão precisando”.

Uma escola que antes se propunha a ser referência na formação de técnicos provenientes de regiões muito diferentes tornou-se também uma estrangeira na região, o que pode ser expresso na fala de Joaquim, outro professor participante: “[...] a gente não construiu essa história de tal forma que a escola deve obrigatoriamente estar inserida nos fóruns de discussão sobre melhoria social, sobre melhoria econômica. E a gente fica alijado disso. Passam em volta da gente. Do mesmo jeito que essas pessoas passam aí na guarita e têm dificuldade de transpor aqui, nós também ficamos totalmente distantes de qualquer discussão que existe”.

Novas configurações produzem novas necessidades e o desafio que se coloca agora é como tecer conexão com esse “entorno”. Manoel alude a práticas produzidas no âmbito da escola para “aproximá-la da comunidade”: “[...] a escola tem que mostrar pra comunidade que ela é importante pra essa comunidade, que aí a comunidade vai começar a olhar a escola com outros olhos. Então essa ideia do projeto de extensão é legal, tem que acontecer, tem que continuar, tem que mostrar: “olha, nós estamos aqui, a gente também sabe fazer alguma coisa, a gente também pode ajudar vocês”, muito mais do que apenas trazer os filhos [...]”.

Todavia, em nossas análises, entendemos que a questão “como a escola pode se aproximar da comunidade?” precisa sofrer um tensionamento: “como construir práticas que desestabilizem os polos ‘escola’ e ‘comunidade’?”.

Nas tramas que tecem essa dicotomia, encontramos histórica intolerância para com os forasteiros. Talvez um dos efeitos dessa composição seja a produção de uma imagem bastante pejorativa acerca da estrangeira “comunidade-escola”. Jonas, professor cuja família é de Barracão, relata: “Eu acho que a minha família aqui, [...] eles não se preocupavam na possibilidade de eu fazer uma má amizade, um relacionamento com alguém que tinha assim

uma, uma conduta assim não muito boa. Mas eu creio que tinha pessoas que, logicamente, tinha uma preocupação. Às vezes um filho lá que tinha uma dificuldade de tirar notas até a oitava série, logicamente que o pai tinha uma preocupação maior”.

A professora Luzia fala sobre os preconceitos que a população local produziu acerca dos alunos que vêm de fora, principalmente os provenientes das grandes cidades, os quais, segundo ela, vêm para essa região “carregados” de problemas “tipicamente urbanos”. Aponta também outra possível faceta desse “desentendimento” dos moradores de Barracão para com as pessoas ligadas à escola: “[...] é uma coisa assim, muito recalcada aqui da região em relação aos servidores da Escola em função da remuneração, uma diferença muito grande entre o pessoal que trabalha pra prefeitura, que trabalha pro estado e o pessoal que trabalha aqui [...]”.

A oposição escola-comunidade tem se materializado, inclusive, em brigas, que parecem ser frequentes em diversos momentos dessa história, como conta a prestadora de serviços Paulina: “o [fulano] brigava com um dos alunos, vamos supor. Os outros todos vinham em cima do [fulano]. Não. Tinha que separar, o colégio inteiro vinha para bater nesse”.

Mas outras nuances são trazidas nas narrativas. Nesse sentido, os ex-alunos Paulo e Augusto falam sobre o convívio em Barracão: “Paulo: [...] Em relação ao entorno, a gente ia pra todas as direções, uma coisa... / Augusto: Era um relacionamento muito bom. / Paulo: Os alunos eram respeitados. / Paulo: [...] a gente ia também à procura de diversão fora da vila, no entorno, nas fazendas, nas casas dos produtores rurais, procurar uma coisa para comprar, procurava uma fruta, procurava um doce, uma rapadura, mel. Pedia uma fruta, pedia uma jaca. Ganhar uma jaca era troféu e significava uma comida diferente, uma oportunidade de você ter um alimento melhor em casa”.

Com a criação dos cursos superiores, propiciada pela adesão do estabelecimento ao projeto dos Institutos Federais e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), vemos se esboçar outra configuração (Brasil, 2008). Os alunos dessa modalidade de ensino estudam em regime de externato e não têm direito ao alojamento estudantil. Assim, tem se intensificado o número de estudantes provenientes de outros municípios que passam a residir em Barracão, nas repúblicas ou em casas alugadas. Rita é uma dessas alunas e conta-nos sobre sua experiência: “[...] a cidade foi receptiva, os meus vizinhos são ótimos. Nossa, devo muito a eles, cara! Me receberam... A dona da casa me recebeu muito bem. São boas pessoas, sabe?”.

A adesão ao projeto dos Institutos parece ter contribuído para o crescimento de matrículas de alunos do próprio entorno, o que vem também auxiliando na desconstrução do sentido pejorativo da escola na região, como nos fala Luzia: “[...] minha maior satisfação é assim, saber que os meninos agora aqui do entorno têm vindo, têm experimentado a realidade, têm chegado em casa e dito que não é assim, sabe?”.

Esse movimento é percebido também na fala do aluno Bento, quando conta que a visão que os pais tinham da escola vem sendo quebrada e que eles também têm se beneficiado com a passagem do filho pelo estabelecimento: “[...] eles falam que valeu muito a pena [ter vindo estudar na escola], em cálculo de adubo, em formulação do adubo. Eu falo, por exemplo, eu vejo os pés de café, aí eu vejo que está com deficiência de nitrogênio, eu falo: “pai, faz uma análise de solo e manda para Santa Teresa ou para Colatina, para poder fazer, aí você aduba”. Aí ele faz, ajuda bastante”.

Escola e entorno não estão “afastados”. As histórias de ambos estão intrinsecamente conectadas, coproduzem-se e interferem-se. E os sentidos dessas interferências variam bastante. Segundo Moll (2000: 33), o “pedaço” urbano é uma “rede em que os fios se tecem a partir da escola”. Luzia alude à interferência produzida pela escola no modo de produção agrícola, de trabalho e de vida na região. A escola é um elemento de grafia da terra que lhe dá significação: “Todo o referencial tecnológico [...] vinha daqui [da escola], toda orientação da castração do leitãozinho à espécie do milho que seria plantado, armazenamento... Como é que seria feito, a estrutura do curral mais econômica... Eles guardavam as ansiedades durante o ano todo pra na Semana do Lavrador vir aqui buscar um referencial. A escola, na verdade, ela geria o modelo econômico da região, que ela era a fonte de orientação e de progresso das pessoas [...]”.

Jonas aponta a formação de vínculos fortes que foram criados entre os “nômades” e “camponeses”, principalmente em épocas passadas: “Não tinha asfalto até 1986 [...]. Era poeira, chovia, acabou: você não subia aquele Canaã ali, só com muita dificuldade. Então essa dificuldade de locomoção criou o quê? Um nicho aí. Você vê que o pessoal de Barracão, se você tiver oportunidade de ver, eles não têm o sotaque italiano igual lá de São Roque e Patrimônio [localidades vizinhas]. Não têm aquele... [...] [faz diferente com a voz] Nós “fiquêmo”, nós “peguêmo”, entendeu? “pidiu”. Barracão não tem, por quê? Tem uma influência do pessoal é... Do Nordeste... Que foi ali, cruzando, dentro de Barracão. Tem ali o pessoal mineiro, que teve interferência ali. O carioca... E ali foi quebrando essa influência ali italiana”.

Como pudemos rapidamente explicitar, a existência da escola interfere no território, em seus usos e sentidos, alterando sua dinâmica de funcionamento, seja para produzir expansão da vida ou para contribuir com seu amesquinamento. Amplia a produção e o acesso a bens culturais que extrapolam a mera transmissão do conhecimento, provocando variações nos modos de vida estabelecidos.

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

A comunidade pensada sob a lógica do indivíduo

Kafka (2002), no conto *Comunidade*, traz elementos que permitem compreender e problematizar outra faceta da forma-comunidade contemporânea hegemônica: uma comunidade ensimesmada e reativa a diferenças, já que tende a funcionar pela valorização de elementos que confirmam uma identidade e unidade ao grupo, que reforcem a semelhança dos membros. Positiva-se, assim, o que um determinado conjunto de pessoas tem de igual: uma “história em comum”, “traços comuns” e o habitat num território “comum”. O sentido de comum que perpassa essa ideia é o de igual a todos, de *mesmo*. Para Aguiar (2003), as pessoas que compõe uma comunidade, nessa ótica, “são consideradas como tendo uma mesma cultura, uma mesma história, o que permite que ela seja abordada, como um todo, e que nelas sejam valorizadas a coesão e o consenso” (p.104).

Sob essa perspectiva, o coletivo que permeia a noção de comunidade é submetido à lógica do indivíduo: uma unidade limitada e espacializada; indiviso, o que não pode ser dividido; algo com um nome e uma história que o identifica, com uma personalidade, a qual tende a conservar características que o distinguem como tal por toda uma existência linear. Nesta concepção somos levados a pensar em termos de uma interioridade que se opõe a uma exterioridade. Novamente aqui há a operação de uma polarização segmentarizante.

Segundo Rolnik (2000), a noção de subjetividade proposta por Deleuze e Guattari estiliza tal paradigma de indivíduo. A subjetividade é: “[...] objeto de uma incansável

produção que transborda o indivíduo por todos os lados. O que temos são processos de individuação ou de subjetivação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. Assim, as figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais” (p. 453).

Todavia, se a comunidade é tomada sob a perspectiva do indivíduo e não da produção de subjetividade, acoplamos a ela sentidos de equalização e coerência. Unidade que pressupõe “paz”: ausência de conflitos, concordância, harmonia e estabilidade, produzindo guetos, segmentações, fragmentações. Fechados nas identidades, há muito pouco de interlocução entre essas “comunidades”, já que diferente² não sou “eu”: diferente é rival; é o que está afastado e, no máximo, deve ser “respeitado”.

Kafka (2002) brinca com essa política das distâncias: sua comunidade de cinco começa com o acaso de um enfileiramento e não suporta a entrada de um sexto, de um diferente que está sempre a incomodar.

O que essa forma-comunidade-indivíduo tem produzido em nosso campo de pesquisa? Muitas vezes ela funciona favorecendo a delimitação de grupos-identidades, como “comunidade docente”, “comunidade discente” e “família” – uma comunidade à parte.

Manoel, quando chega ao IFES em Santa Teresa, inquieta-se com quão forte são essas divisões e também acaba vendo-se como “pertencente” a um determinado grupo: “[...] quando eu cheguei, uma coisa que me assustou um pouquinho foi... ir percebendo que existem grupos e que esses grupos não estão aparentemente pensando na escola. [...] Meu grupo é um grupo dentro desse contexto maior, dessa consequência maior e tal”.

Percebemos que esse funcionamento perpassa as várias formas-escola. Uma segmentação bastante marcada no passado é a divisão que opõe meninos e meninas, para os quais, inclusive, havia cursos distintos. Isso aparece, por exemplo, no relato da ex-aluna Maria: “[...] então era pica-couve [as meninas] e cata-quiabo os meninos. As meninas que estudavam na banda de cá era para se formar costureira, bordadeira, que era, era o curso doméstico. [...] Era uma escola da banda de cá e de lá era os meninos”.

Movimentos de regionalização também produziram turmas demarcadas pela procedência do aluno, conectadas a juízos de valor sobre os mesmos. Isso comparece na fala de Sebastião, professor da escola: “Não que sejam piores, mas aqueles alunos de cidade, alguns alunos de longe, que têm pouco vínculo com a família... Você tem uma diferença entre eles e entre uns alunos que tem aqui, [...] que tem mais responsabilidade. Eu não quero discriminar, mas há uma diferença muito grande você dar aula pro pessoal da turma B e dar

aula pro pessoal da turma D, e dar aula pro pessoal da turma C e A. C e A eu coloco hoje como as duas melhores turmas da escola [...]”.

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

Outro processo de segmentação pungente intensificou a demarcação das comunidades pelas funções exercidas. Assim, temos as “comunidades” discente, docente e de servidores. A palavra “servidor”, que, a princípio, englobaria todo o corpo de funcionários do estabelecimento, tem funcionado como desqualificação. No corriqueiro, “servidor” é todo aquele que não é professor. Destaca-se aqui que no plano de carreira do Ministério da Educação (MEC) os maiores salários são destinados aos docentes. Além disso, conforme dados obtidos na escola, são também os docentes que possuem maior nível de escolaridade. Dentre o segmento de professores, há mais uma recente divisão: professores do Ensino Básico, do Técnico e do Superior, numa fabricação – mas não oficializada – hierarquia. Sobre isso, Manoel fala: “Eu acho que esse processo de fragmentação de Ensino Médio, de Ensino Profissional, Ensino Superior, Ensino... Eu acho que isso só tem a trazer, eu diria assim, entaves no processo educacional. As pessoas são vaidosas...”.

Destacamos outras divisões, como a que separa o “administrativo” do “pedagógico”. A escola, por todas as suas particularidades, conta em seu quadro com maior número de pessoal na chamada carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE) do que com Docentes, o que não é muito comum na maioria dos estabelecimentos educacionais. Isso porque requer grande mão-de-obra para “tocar a fazenda”, nos serviços de alimentação, de alojamento, saúde e lavanderia, em setores como o de compras e licitações, bem como de recursos humanos. O “pedagógico” seria composto pelas pessoas mais diretamente envolvidas com os processos educacionais formalmente vinculados à matriz curricular dos

cursos. O “administrativo” seria todo o mais, que também faz a escola funcionar. Sebastião questiona esse funcionamento segmentado: “[...] porque pra mim aqui parece que tem duas escolas: o administrativo e o pedagógico. Eu sempre vi isso aí. [...] Por que até então me parece que tem uma cortina aqui no meio: aqui é o pedagógico [faz sinal com as mãos], essa ponte aqui não tem. O que eu estou administrando na escola? O dia em que os alunos forem todos embora, não tem mais escola. Aí o meu trabalho acaba quando o aluno for embora, né? Então a razão de existir da escola é o aluno”.

Já entre os alunos, uma oposição muito forte é a que separa, em termos a eles corriqueiro, os “novatos” dos “veteranos”. Tal processo reitera práticas de humilhação e assujeitamento dos alunos recém-chegados, as quais recebem ali o nome de “cachimbação”. Entre os alunos, aceitar a cachimbação é requisito para “ter moral” e poder também cachimbar no ano seguinte. É um modo de ser admitido no grupo de alunos. O aluno Braz narra e problematiza esse processo: “Cachimbação? Olha, teve bastante coisa assim... Muitas coisas que queriam que fizesse, que humilhava. Eu nunca fiz nada que eu achei que fosse me humilhar e tenho plena convicção que não sou menos que ninguém por causa disso e não tenho menos moral, como eles dizem, por causa disso”.

Mas há outra faceta na cachimbação: o estreitamento dos laços, aproximando os alunos e fortalecendo vínculos de amizade. Existe hoje um movimento que visa alterar o processo de cachimbação na escola, inspirado nos modelos de trote solidário. A ideia é se apropriar de um hábito cristalizado, de modo a dar mais visibilidade ao seu potencial de aproximar as pessoas e, ao mesmo tempo, minimizar atitudes de humilhação e autoritarismo. Nesse sentido, desde 2009, funcionários da escola em parceria com alunos do Grêmio Estudantil têm organizado o plantio de árvores para o reflorestamento de mata ciliar nos próprios terrenos do estabelecimento, o que envolve uma série de combinações com os alunos no sentido de preservar uma tradição e também modificar os sentidos que induzem à desqualificação dos novatos.

Todavia, a divisão entre “novos” e “velhos” não é sentida apenas pelos alunos. Ela ganha outras nuances quando se trata dos funcionários. Nesse caso, retomamos as análises de Chauí (1987: xviii), quando esta fala que “a sociedade capitalista desarma o velho”, indicando a tendência de desqualificação e opressão da velhice. Em se tratando dos servidores, não estamos nos remetendo propriamente à velhice, mas ao sentido pejorativo que tem se atribuído ao que não é novo. Sebastião fala dos efeitos desse processo: “Eu trabalhava, naquela época, nem se compara com o que eu trabalho hoje. Fui abandonando muita coisa por falta de incentivo e por falta de reconhecimento. [...] E o fato de terem

entrado esses professores novos agora aí... [...] aconteceram coisas aqui na escola que eu me senti constrangido mesmo. É como se fosse um carro velho, você comprou um novo, largou o velho num canto”.

Manoel, um professor “novo”, analisa o processo que atualizou essa formação de um grupo de “novos” professores, os quais chegaram à escola na mesma época: “Mas quando a gente chegou, nos colocaram lá no CT [Centro Tecnológico], por que não tinha espaço aqui [Prédio Pedagógico], era meio complicado e tal. [...] Mas nos colocaram lá e a gente ter a possibilidade de viver manhã e tarde juntos todos os dias permitiu que a gente se conhecesse e que a gente... Podemos não pensar todos iguais e na mesma direção, mas a gente tem uma noção muito clara do que cada um acredita [...]. Então isso gerou uma confiança entre a gente. Então a gente se enxerga como um outro grupo [...]”.

Tal fala lembra o texto de Kafka (2002), dando-nos a dimensão de como o acaso, não de um enfileiramento, mas de uma chegada, produziu “mais um grupo”.

A escola é composta de fragmentos que se “relacionam”. Esse mecanismo imprime uma dinâmica de guetos, morosidades, hierarquias e desânimos que dificultam os processos de trabalho. Entretanto, essa é uma das muitas facetas dessa escola. Há outros modos de funcionamento que a movimentam e que estão a todo o tempo interrogando essa forma segmentada e regionalizada que opera capturas.

Comunidade como interferência e vida partilhada

Em meio a tantas capturas, homogeneizações, fragmentações e oposições, o que liga as pessoas a essa escola? Por que alguns gostam de nela habitar? Por que voltam ao local, anos depois de concluírem seus estudos ou de se aposentarem? Tais indagações nos levam a pensar numa outra política de comunidade que se processa nos espaços-tempos dessa escola.

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

Braz fala-nos da convivência como um exercício que cria incômodos, os quais consideramos necessários. Afinal, quando nos incomodamos produzimos movimentos, fazemos ajustes, reinventamos nosso modo de estar no mundo, de viver: “[...] você tava todo dia em casa, você podia dormir na sua cama, no seu quarto, com seu irmão no máximo e você já achava ruim. Você vem pra cá e ter que conviver com pessoas de tudo quanto é tipo,

você acha muito pior e tem que conviver, não tem como você ficar brigando todo dia com aquela pessoa, não tem... É aprender conviver e suportar e ir vivendo”.

Conviver - trata-se de um exercício laborioso. Nas palavras de Agamben (1993), abrir-se à afetação estrangeira implica a produção de um *agio*: “O termo *agio* indica de facto, de acordo com o seu étimo, o espaço ao lado (*ad-jacens, adjacentia*), o lugar vazio em que cada um se pode mover livremente, numa constelação semântica em que a proximidade espacial confina com o tempo oportuno (*ad-agio, ter agio*) e a comodidade com a justa relação” (p.27).

Nesse *agio* são tecidas composições variadas, matizes nas quais as cores originais são indiscerníveis. A escola é também espaço de acoplamentos, funcionando como canal comunicativo de experiências. Propicia o aprendizado não apenas dos conteúdos formais de uma matriz curricular, mas de modos de vida.

Braz diz que é impossível passar por essa escola e não se transformar: “[...] um mineiro não consegue vir pra cá e voltar pra Minas falando do mesmo jeito, ele pega um pouco do sotaque do capixaba, um pouco da Bahia, então acaba que acontece isso eu acho...”. É na construção de fortes vínculos de amizade, de solidariedade e de partilha de objetos, de tempo e da própria vida que se tecem tais sentidos e afectos.

A fala de Jonas também nos mostra um pouco disso: “Naquela época já tinha muita gente de fora, sempre teve bastante gente de fora. [...] O pessoal assim era mais estranho do que agora. Porque o Brasil ficou mais pequeno agora. Tipo assim: você tem um relacionamento com um pessoal lá do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte, ouve falar toda hora de informações da Europa, porque os meios de comunicação melhoraram, os meios de transporte melhoraram. Naquela época a gente não tinha celular. Tinha um telefone só em Barracão todo [...]. Então a gente não tinha, não tinha essa informação. [...] O pessoal vinha... Você se relacionava, por exemplo, com um cara lá de Manténópolis... [...] Parecia que era de outro mundo”.

Quando conversamos com Rita, ela narrou algumas decepções quanto a funcionamentos operados na escola, os incômodos com dificuldades relativas à estrutura física, equipamentos e materiais num primeiro ano de curso superior, modos de gestão autoritários e problemas de ordem financeira. Frente a isso, são as redes de solidariedade forjadas o principal motivo para sua permanência no lugar: “Rola uma rede de ajuda, mas não no sentido... não no sentido paternalista da ideia, sabe? [...] É no sentido bacana assim, sabe? De construção mesmo. E é isso que ainda me mantém aqui”.

Manoel também atribui aos novos vínculos a alegria que acalenta a ruptura com o modo de vida anterior: a saudade da terra natal e dos amigos que por lá ficaram, os impasses frente a processos de trabalho segmentados. Em suas palavras: “[...] esse grupo que chegou, a gente se encontra, a gente se reúne, a gente janta junto, a gente sai junto, até mesmo porque está todo mundo na mesma situação. Então está todo mundo rindo, perdendo os vínculos, perdendo assim... Deixando os vínculos anteriores nos lugares de origem [...]”.

Essa forma de agremiação propicia a criação, na palavra de alguns participantes da pesquisa, de “amizades muito fortes”, “amizades que você vai levar pra vida toda”, e implicam o desmanchamento de modos de vida individualizantes e privados. A escola, em suas muitas formas, é um caldeirão de trocas, comunicação e ajuda.

As redes de partilha são decisivas para a manutenção dos alunos ali, muitas vezes em seu aspecto financeiro. Esse tipo de rede se tece, em alguns casos, fora dos “muros” da escola, conectando pessoas que não possuem nenhum vínculo formal com o estabelecimento. É comum também os próprios funcionários oferecerem esse tipo de ajuda aos alunos. Paulina constantemente emprestava dinheiro a alunos que nem conhecia e estes, por sua vez, nunca a “deixaram na mão”. Em suas palavras: “às vezes eu nem sabia, aí o aluno vinha: ô tia, vim trazer o dinheiro que a senhora me emprestou”.

Outra prática empreendida por alguns funcionários e por outros moradores da região é a de abrir as portas das casas para os alunos, quando estes precisam ou para dar-lhes um pouco mais de conforto. Os ex-alunos Vitório e Maria foram recebidos na casa de funcionários, sendo que esta última atribui a possibilidade de concluir seu curso à hospedagem proporcionada por um casal, na época em que o curso de Economia Doméstica foi fechado e, como consequência, também o alojamento feminino. Assim, ela fala: “Muitos alunos chegavam a morar. Eu morei na casa de um funcionário. Só pude estudar porque pude morar na casa do [fulano], senão eu não tinha conseguido estudar. [...] são pessoas muito interessantes também no lugar porque eles hospedaram muitos alunos e... Hoje é que eu sei, eu pensava que a escola pagava, mas ninguém pagava nada pra eles, nem eu... [risos]”.

Ainda sobre os movimentos dessa rede, se Vitório é recebido nas residências dos servidores para uma alimentação diferente ou para a possibilidade de assistir televisão, acolhe por sua vez, em sua casa, colegas que queriam conhecer o mar: “Nas férias a gente levava um colega... Não que a gente fosse abastado, mas a gente tinha uma vida... uma condição um pouquinho melhor e as pessoas aqui não conheciam a praia, né? Tinha muito mineiro, eles iam lá pra casa da gente, passavam as férias, tudo”.

Outras narrativas apontam a partilha do tempo, a disponibilidade de um estar junto e práticas de cuidado, que ganham corpo em gestos discretos dos “estranhos”. Sobre isso, Vitório conta: “Eu lembro quando eu notei que meu pai ia me deixar aqui, eu fiquei desesperado, fiquei isolado, aí o chefe de disciplina... Aí, nessa época, apesar não de ter aquela formação, mas as pessoas tinham uma psicologia, de vivência. Ia um maior lá, conversar com você, te chamava para jogar bola, você vai jogar tênis de mesa, né?”.

Essas práticas de cuidado também aparecem na preocupação de alguns professores quanto à preparação das aulas e outras atividades pedagógicas. Luzia, remetendo a um período em que, por motivos diversos, faltavam na escola docentes para ministrar determinadas disciplinas, relata: “[...] aí, por exemplo, tinha aula de Educação Artística que ninguém dava, mas aparecia no boletim: dez para todo mundo, zero faltas; tinha aula de Ensino Religioso que ninguém dava: dez para todo mundo e zero faltas e aí eu comecei a achar que esses espaços poderiam ser espaços pra fazer um trabalho com esses meninos [...]. Eu lembro de uma época que eu fui lá em Várzea Alegre, a escola me deu um motorista, a gente foi atrás de uma dona [fulana], a gente aprendeu a colher o cipó aqui na mata da escola, o tal de cipó imbé. Fizemos cestos com o cipó, ensinava os meninos. [...] a gente tentou assim, se envolver diretamente com as questões dos meninos para tentar ajudá-los de alguma forma”.

Também a fala de Sebastião, acerca das aulas práticas no campo, nos dá um pouco a dimensão da empreitada de ensinar, o estar junto que torna porosos os limites dos segmentados lugares de professor e aluno: “E eu tô lá no meio, capinando com eles [os alunos]. Tem menina novinha que senta lá, aí eu pego a enxada e limpo a área pra elas... E eu me sinto assim um aluno também. Eu não sou o professor que está lá em cima, eu sou aquele cara que está lá orientando, está norteando a vida dele ali, naquele nível aí de bastante confiança e tudo mais”.

Percebemos que esse cuidado é muitas vezes despersonalizado: não um cuidado para com esse ou aquele indivíduo, mas para com o vivo. Estabelecem-se, assim, comunidades com a própria vida.

Essas narrativas nos levam a afirmar uma outra ideia de comunidade, que não se pauta na perspectiva do território ou da identidade, mas que se constitui como heterogênea e multifacetada, funcionando sob a lógica da partilha do comum. Comum, aqui, entendido em sentido diverso ao anteriormente mencionado de equalização. Afirmamos a noção de comum como “capacidade de comunicar, de relacionar-se, de associar, de cooperar, de compartilhar a memória, de forjar novas conexões e fazer proliferar as redes” (PELBART, 2003: 29).

Comunidade, assim, também é exercício de produção de comum. Tal comunidade não se define pela igualdade, mas na composição de diferenças: uma rede de solidariedade e de afectos em constante transformação, que acolhe a vida-Outra.

Considerações finais: um recorte para continuar nossas reflexões

Ao longo deste artigo discutimos diferentes formas-comunidade e seus efeitos nos terrenos da educação, especificamente em um estabelecimento de ensino. Nesse percurso, encontramos alguns perigos: comunidade e coletivo, termos que comportam uma aparente “benesse”, nem sempre são remetidos ao público de fato. Nesse sentido, comunidade pode servir como mais um constructo que reitera a materialização de forças hegemônicas que tendem a segmentar, individualizar, definir, demarcar, localizar, cerceando conexões singulares que se exercem em outro sentido.

Muitas histórias que aqui trazemos falam de partilha, solidariedade e composição de diferenças e indicam possíveis para um outro fazer-comunidade: um coletivo que trabalha para além de si e de suas fronteiras. Essa é a potência da comunidade que pretendemos aqui afirmar. Nossa aposta é a de que tais produções contribuam na construção de uma escola como espaço efetivamente público: não só para todos, mas para qualquer um (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença, 1993.
- AGUIAR, Kátia Faria de. *Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes: Subjetividades e movimentos urbanos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- BARUFFI, Mônica Maria. *Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng, comunidade Bugio – SC*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 2006.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A educação popular do campo e a realidade camponesa. Em: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2007, Caxambu. Anais Eletrônicos.
- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 17, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CARRILLO, Jaime Pacheco. *Stress no trabalho em professores de Educação Física do Sistema Municipal de Educação, na comunidade de Concepción, Oitava Região, Chile*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- CERULLO, Gilberto. *Escola, comunidade e o “capital social”: a influência do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2006.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. Em: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIAS, Edir Augusto. Geografia – por uma outra etimologia. Geovivências, geovivencias. *Blogspot.com*, acessado em: 10 de junho 2010.
- FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC. *Trabalho Necessário*, a. 5, n. 5, 2007.
- FERREIRA, Maria Lúcia. *Análise da política de integração escola-comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- FERREIRA NETO, Antonio Martins. *A inserção da escola na comunidade: desenvolvendo projetos na perspectiva da educação pelo trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. Em: _____. *Microfísica do Poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- GROH, Ivanete Lago. *Participação da comunidade na escola pública: as percepções de professores, alunos e pais sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa*. Dissertação de Mestrado Universidade do Vale do Itajaí, 2006.
- HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Os desafios da Educação na contemporaneidade. Em: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.) *Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis*. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000.
- KAFKA, Franz. *Narrativas do Espólio (1914-1924)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAVALLE, Adrián Gurza; CASTELLO, Graziela; BICHIR, Renata Mirándola. Quando novos atores saem de cena. Continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. *Política e Sociedade*, n. 5, 2004.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- PACHECO, Neiva Maria da Rosa. *Gestão democrática e relação escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- PELBART, Peter Pál. A comunidade dos sem comunidade. In: _____. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

- PETERS, Salete; CUNHA, Gustavo Gonçalves da; TIZZEI, Raquel. Uma experiência em Psicologia, Educação e Comunidade. *Psicologia e Sociedade*, v. 18, n. 3, 2006.
- REINHARDT, Rosemari Dorigon. *A dimensão comunitária da escola: construção de parcerias entre a escola e a comunidade*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SANTOS, Márcia Maria Paes. *A construção dos conceitos matemáticos na realidade do mundo agrário*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006.
- SCALDAFERRI, Sante Braga Dias. “*Nas vortá que o mundo deu, nas vortá que o mundo dá*” – *Capoeira Angola: Processos de Educação Não-escolar na comunidade da Gamboa de Baixo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SILVA, Maria Narduce da. *Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2004.
- TAVARES, Josanne Pinheiro. *O teatro na relação escola-comunidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

Suzana Maria Gotardo
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Santa Teresa
E-mail: sugotardo@yahoo.com.br

Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: anaheckert@uol.com.br

¹ Os participantes não estão identificados com seus nomes reais. Além da utilização de nomes fictícios, foram omitidos desse texto outros conteúdos que pudessem identificá-los, mantendo o sigilo de sua participação.

² Não consideramos *diferença* e *diferente* como sinônimos. Diferente remete ao plano das formas, às representações, a unidades em comparação: isso que é diferente daquilo. Sendo assim, o diferente, o diverso, é o dado. Já diferença remete a processo, ao plano intensivo: não é o diferente de, mas o diferir em. Confira Deleuze (1988).