

Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis

To think about education: production of subjectivities, affections and sunflowers

Norma Silvia Trindade de Lima*

* Doutora em Educação. Psicodramatista e Psicóloga. Docente do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – Unidade de Ensino Americana, SP. E-mails: norma.lima@am.unisal.br; normastl@superig.com.br

Resumo

Somos seres preches de necessidade e imaginação, atravessados por fluxos que nos afetam e nos produzem. Olhares e dizeres pronunciados, insinuados e interditados. Identidades e diferenças nos compõem como mosaicos. A identidade é uma história narrada, e a diferença, uma contingência velada. Nossa história é uma narrativa criada, contada, ouvida, repetida, inacabada. Tanto mais fidedigna, quanto a repetição e o testemunho. A potência humana é um mistério que se realiza ao acaso, por afecções. Assim, sugere-se que os espaços e ações educativas assumam a intencionalidade de colaborar com processos de singularização, estimulando o vigor e a potência de cada ser. Portanto este texto é uma narrativa sobre educação, dando ênfase à produção de subjetividades e diferenças no âmbito do educar e do existir.

Palavras-chave

Educação. Produção de subjetividades. Diferença.

Abstract

We are beings full of needs and imagination, crossed by streams that affect us and produce us. Pronounced glances and sayings, insinuated and interdicted. Identities and differences form us as mosaics. Identity is a story narrated, and difference is a contingency veiled. Our history is a created narration, reported, heard, repeated, unfinished. It is more trusted the more it is repeated and witnessed. The human power is a mystery that happens by chance, by affecting conditions. Thus, it is suggested that educational spaces and actions take the intent of collaborating with the processes of singularization, stimulating the potential and vigor of every being. Therefore, this text is a narrative on education, emphasizing the production of subjectivities and differences in the field of education and existence.

Key words

Education. Production of subjectivities. Difference.

Contornos de um cenário

Este escrito foi produzido por ocasião do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado em julho de 2012, a propósito de um convite para a mesa redonda, “Educação social e escolar”, sugerindo o debate entre pedagogia social e escolar em suas proximidades, distanciamentos, intersecções e atuações de educadores.

Debruço-me, então, sobre uma janela, a fim de alucinar a paisagem sugerida. Meus olhos buscam uma miragem fresca, todavia constato que pensamos por meio de uma engrenagem estabelecida, uma lógica ordenadora de fluxos e fragmentos, e o olhar, capturado pela ordenação, tende à repetição. Os contornos de figuras visadas percebidos inspiram o pensar, sentir e, enfim, compartilhar, a partir de vicissitudes e tessituras de sentidos e significados constituídos socialmente. Nesse sentido, este escrito se compõe a partir de um percurso existencial-acadêmico e seus códigos de tradução e nomeação, expressão possível de modos de subjetivação que me atravessam e me permitem dizer sobre as temáticas propostas. Estas, pensadas à luz de inquietações sobre processos de subjetivação engendrados no ambiente educacional, sejam estes na escola, apesar ou para além dela. Enfim, a educação social e a escolar serão discutidas pelo vértice da produção de subjetividades inerentes às ações educativas, na perspectiva da inclusão e da diferença.

Digressões possíveis (?)

A palavra educação enquanto signo, não apresenta ou carrega em si nenhuma essência, mas um fluxo de sentidos e significados. Conforme o conceito de *différence*, uma característica do signo é o diferimento, ou seja, o adiamento da presença e a marcação da diferença relativa a outros signos (DERRIDA *apud* SILVA, 2000). A atribuição de significados e sentidos a um signo é um processo social e simbólico que implica necessariamente relações sociais e relações de poder. O poder de nomear, de significar, de definir, envolve e/ou agencia uma eleição arbitrária, todavia legitimada, num dado contexto cultural compartilhado. Trata-se de vetores oriundos de interesses comuns num dado momento histórico, sejam estes políticos, culturais, econômicos, sociais e tantos outros possíveis, conferindo legitimidade às criações e atribuições sociais. Entretanto esse aspecto não costuma ser explicitado, uma vez que as definições conceituais são apresentadas como verdades, como se estas não fossem uma invenção instituída, portanto, legitimada por certos segmentos sociais, assim como sua visibilidade.

O signo é ausência, está no lugar de uma presença que nunca se realiza, não é a coisa mesma, posto tratar-se de um processo de substituição ou simbolização. Nessa perspectiva, significado puro, absoluto não é possível, devido a uma estrutura instável e incerta da linguagem. Se o signo adia a captura de totalização, então, a palavra educação pode conferir uma infinidade de significados e diferimentos. Aliás,

é o que constatamos frente à pluralidade de nomeações que adjetivam o substantivo educação. O que parece justificar a proposta de diálogo entre dois conjuntos de entendimentos, delineamentos e regulações ligados à educação, o social e o escolar. Ou, ainda, entre pedagogia social e escolar. Todavia as adjetivações como sintomas parecem indicar uma reivindicação, expressão de algo latente, esquecido, suprimido. Necessidades produzidas num dado momento histórico. Foucault (1979) havia chamado atenção para a irrupção e os efeitos de determinados enunciados que indicam uma descontinuidade na linearidade da história e que constituiriam “*regimes de verdade*”. Nesse caso, verdade não se refere a verdadeiro ou falso, mas a uma circularidade entre saber e poder, demarcando quesitos de distinção e reconhecimento que atribuem legitimidade a um conjunto de proposições que visam nomear e regular. Pelo próprio autor:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento de enunciados. A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 14).

As adjetivações sobre educação pensadas sob o prisma das circularidades entre saber e poder, além de indicarem especificidades, distinções legais, procedimentais, espaciais, e, por conseguinte, proposicionais, quiçá constituam “*regimes*

de verdades”, conforme a legitimidade compartilhada e instituída por grupos sociais.

Nesse sentido, existe o esforço para conceituar de modo distintivo a educação social e a escolar, cujos propósitos ou efeitos seriam diferentes, embora (possivelmente?) complementares ou suplementares, posto ser a educação compreendida como processo social da existência, em seus modos de subjetivação e produção de identidades e diferenças. Nesse sentido, não é possível falar de existência humana sem pertencimento, sem relação social num contexto datado, com características que se apresentam compondo um cenário, onde a trama e o drama humano se desenvolvem.

Sobre o questionamento de mais uma adjetivação para a educação e/ou para a pedagogia, Otto (2009) destaca que os fundadores da pedagogia social não tinham o propósito de criar mais uma categoria no campo educacional, mas refutar uma perspectiva de homem individualista, preconizando um educando contextualizado em seu entorno vital, ou seja, “*uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana*” (OTTO, 2009, p. 33).

Vale comentar que a concepção fragmentada e metafísica de fenômenos humanos e sociais remonta à penetração da perspectiva científico-cartesiana no campo educacional, professando um educando e um cenário educacional correlato dissociados de uma gama de experiências significativas no plano existencial, cultural ou socioafetivo, tanto no que diz respeito

à produção de saberes quanto aos fazeres educacionais, como no âmbito da produção de subjetividades, identidades e diferenças. Dito de outro modo, os parâmetros epistemológicos da Ciência moderna, consubstanciados na proposição cartesiana, desdobraram-se sobre o mundo social, especialmente, na mentalidade e cultura educacional, instituindo um modo de pensar e agir fragmentado, dicotomizado, desencarnado, autoritário e excludente. A soberania de uma racionalidade asséptica, pretensamente objetiva, neutra, imparcial, isenta de contradições e emoções, em busca de relações causais, passíveis de generalização e previsão, foram quesitos de uma aura cientificista que se enraizou no universo educacional.

A lógica dualista, herdeira do pensamento socrático-platônico, em busca de verdades puras e racionais, apartada das experiências e emoções, foi revitalizada, sob o cunho do status científico, na Idade moderna. Um *“regime de verdade”*, autoritário e excludente por pretender-se absoluto e universal. Nessa perspectiva, a Razão como faculdade soberana, chave de compreensão do mundo e dos seres, não só alavancou a Ciência, como penetrou no cotidiano da vida social, sobretudo educacional, haja vista o esvaziamento ou comprometimento do sentido e significado do “conhecer”, decorrentes de uma fragmentação, especialização e hierarquização dos conhecimentos, ministrados em disciplinas estanques e atores que não dialogam.

Sofremos e problematizamos consequências de uma racionalidade que, historicamente, opera descontextualizando

os seres, suas manifestações e problemáticas humanas.

Sendo assim, segue a constatação de que a Educação trabalha, ainda, com um paradigma e lógica de pensamento desgastado, retrógrado, ineficiente e abusivo, sobretudo, por produzir exclusões de vários tipos, ao preconizar um sujeito “abstrato e universal”, o “educando normal” e, portanto, generalizável aos cenários educacionais, no âmbito das expectativas identitárias, norteadoras das intencionalidades educativas.

Ora, os enfrentamentos de demandas e transformações contemporâneas tangem o modo como se pensa e se compreende o homem, assim como se produzem subjetividades no contexto das ações sociais, pedagógicas e educativas.

Muitos pensadores, entre eles, Morin (2001), já há algum tempo, ao ser convidado por Claude Allègre, então, Ministro da Educação da França, em 1997, para colaborar com a reforma do ensino médio, discutiu as implicações da transposição do modelo de pensamento da ciência moderna para a educação. Enfatizou a necessidade de se reformar o pensar para se viabilizar alguma transformação no sistema educacional. Na perspectiva de uma epistemologia da complexidade, as questões de nosso tempo precisam ser repensadas a partir do reconhecimento de uma relação de reciprocidade e interdependência, ou seja, um olhar multidimensional que concebe uma relação de retroalimentação entre sociedade e educação.

De outro modo, Gallo (1999, p. 30) propõe pensar a educação menos como

ciência, mas, como “um espaço de intersecção de saberes múltiplos”, de inspiração rizomática. Isto quer dizer, refutar a metáfora arbórea, em sua ordenação do fluxo do saber e conhecer, em seus modos ascendente, fragmentado e hierárquico. De fato, o paradigma arbóreo do conhecimento, de inspiração cartesiana, não responde à urgência de um novo pensar.

Recuando um pouco, final do século XIX, na Basiléia, por ocasião de um ciclo de conferências proferidas sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche (2011) havia pronunciado uma crítica à emergência tendenciosa de um pragmatismo cientificista no sistema educacional (no caso, alemão, à época), substituindo uma perspectiva de formação humanística. Nessas conferências, o papel da cultura é reverenciado para a formação educacional, compreendida na perspectiva da dimensão humana e social, cuja máxima seria possibilitar o pensar sobre a existência humana. Nietzsche condenou a massificação da cultura e da educação aliada à supremacia do mercado. Ingerências oriundas de interesses, sobretudo, político e econômico na esfera educacional.

A partir dessa obra, a educação compreendida à luz da perspectiva trágica, o homem é um herói. Luta e combate aos desígnios impostos, em busca de uma realização viável socialmente, coletivamente. Nessa perspectiva educacional trágica, a educação é um campo de possibilidades, no âmbito da formação humana, capaz de potencializar o vigor do pensar o sentido e dilemas da existência humana, a fim de criar novos modos de existir. Ensejar

novos modos de subjetivação e novas possibilidades estéticas, à luz de exemplos clássicos, trágicos, traduzidos e/ou sugeridos pela arte.

A pertinência da crítica de Nietzsche atualiza-se, perante o apelo exclusivo à preparação de mão de obra para o mercado, na perspectiva técnico-instrumental e do consumo, desprezando a formação cultural e humanística, tanto no âmbito da educação social quanto da escolar.

Uma constatação possível, quanto às implicações dessas críticas, diz respeito ao distanciamento que o pensamento educacional estabeleceu das experiências existenciais, ou seja, a educação apartou-se da vida e do vigor.

A educação e a perspectiva inclusiva

A educação social parece ser definida como a busca de ligação entre os processos sociais e pedagógicos, contemplando as aflições sociais. Segundo Caro (2009), a experiência da educação social no que diz respeito à qualidade das relações estabelecidas entre educador e educando, pode contribuir com a educação de uma forma mais ampla, especialmente com a escolar, sobretudo por, historicamente, contemplar e/ou enfrentar questões sociais emergentes e de exclusão, nos processos sociais e ações pedagógicas.

Sobre a educação escolar, entendemos as práticas formativas regulares e formais que ocorrem legisladas por uma regulamentação geral, oficial e exterior ao espaço e, em geral, aos atores educativos. Como é o caso da organização do trabalho

pedagógico, por meio de institucionalizações de tempos, hierarquização dos saberes, forma, conteúdo e mensuração. A escola seria, então, a agência legal de formação escolar, um direito constitucional de todos os cidadãos, enquanto instituição legítima de socialização do patrimônio cultural da humanidade. Todavia, apesar de um direito constitucional previsto na Carta Magna de 1988 e em vários outros documentos nacionais e internacionais, o acesso e a permanência no ambiente escolar ainda parece legítimo somente para alguns, aqueles que conferem identidade a uma abstração construída e compartilhada histórico-socialmente, “o aluno normal”, consentâneo a um padrão de expectativa e de desempenho escolar. Os outros, os que diferem, encontram uma série de obstáculos até a exclusão.

Uma relação possível entre educação social e escolar conflui e/ou delinea-se, a meu ver, na premência de abertura à diferença – o que implica (re) pensar a noção de sujeito, de subjetividade e modos de subjetivação encaminhados pelas ações sociais pedagógicas ou não, mas que passam pelos afetos ou condição de afetarmos e sermos afetados.

Nesse sentido, evoca-se a discussão sobre o conceito de inclusão – sobre o qual tenho discutido. Por inclusão compreendo uma abertura ao novo, ao acontecimento como impensável, a irrupção do inusitado. Em tempos contemporâneos, educacionais, a inclusão afirma e reconhece a legitimidade da diferença, como uma descontinuidade, no sentido dado por Foucault, nos modos de subjetivação e produção

de identidades, muito embora ainda não se trate de um “*regime de verdade*”. Apesar da concepção de inclusão ainda ser uma polissemia, entendemos como a urgência da criação de (novos) modos e estilos de existência, de estéticas, portanto de novas possibilidades de subjetivações. Diferentes vetores e fluxos, como forças, podem compor e propor maneiras, estilos de se viver, ou seja, outras estéticas existenciais, conforme discute Deleuze (1992).

Consideramos que a educação produz sujeitos, encaminha políticas e processos de individuação em seus modos de subjetivação por meio de agenciamentos de enunciados coletivos (GUATTARI; ROLNIK, 2010). Isto é, os ambientes educacionais orquestram relações sociais e afetivas estabelecidas entre os atores, sejam estes, educador, educando, gestor e outros. A regência dessa orquestra é marcada por padrões de expectativas de desempenho, por valores explícitos e implícitos, por procedimentos institucionais, enfim, por práticas discursivas e não discursivas que, por repetição e testemunho, legitimam enunciados sobre os sujeitos. Esses enunciados, nomeações, discursos, funcionam como força que afeta o íntimo das pessoas. Assim, tais enunciados ou “atos de nomeação”, quando são compartilhados e legitimados em um segmento, grupo ou filiação social significativo, incidem sobre a subjetividade. Em outras palavras, as relações sociais instituem sujeitos. Dito de outra forma, as práticas discursivas e não discursivas agenciam uma produtividade que ocorre no nível da intimidade, ou da subjetividade. Nesse sentido é que com-

preendo o ambiente educacional como cenário e palco produtor de identidades e diferenças, no âmbito dos processos de subjetivação. Estes, podendo encaminhar processos de singularização, quando singularizam, ou de alienação quando massificam as singularidades. Um exemplo seria a normalização ou eliminação de um “desvio”, em seus variáveis modos de expressão, como a eugenia. Aliás, um exemplo característico a respeito do tratamento conferido por certas cidades aos moradores de rua. Nessa perspectiva, a educação, por meio de suas práticas, posiciona sujeitos na perspectiva de tessitura cultural e simbólica, ou seja, na relação com a produção, apropriação e acesso a artefatos culturais.

Dito isto, a educação é um atributo do existir humano, o que, portanto, nos remete a modos de existência e, portanto, de relações que se afetam mutuamente e se configuram numa relação de interdependência e sobredeterminação. Nesta feita, os sujeitos são forjados num campo múltiplo de sobredeterminação. Quero com isto dizer que a vida se realiza num cenário plural de vetores o qual compõe maneiras de pensar, dizer, querer, simbolizar e produzir. Ou seja, estamos falando de modos de subjetivação que afetam sujeitos que animam e produzem os modos de subjetivação, numa promoção de sentidos e significados que vão desenhando o que se nomeia como cultura. Então, vale ressaltar que o conceito de cultura não é um produto, mas o próprio processo de criação e atribuição de sentidos e significados que conferem possibilidade de codificação e compartilhamento (SILVA, 2000).

Sendo assim, educação social e a escolar parecem compartilhar um “lugar comum”, qual seja, dedicarem-se à formação humana, cultural e social, nesse sentido, à produção de subjetividades, conforme já mencionado. Destaco, assim, o recorte de minhas reflexões, as intrínsecas relações entre educação e produção de subjetividades à luz de uma perspectiva inclusiva. Justifico o recorte em função de uma confluência que demarca uma trajetória de estudos (LIMA, 2003, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

Uma proposição educacional: *penso quando sou afetada, desejo quando me sinto livre, nomeio quando não posso ou não quero mais calar...*

Já sei namorar; Já sei beijar de língua; Agora só me resta sonhar... Já sei aonde ir; Já sei onde ficar; Agora só me falta sair... (Já sei namorar. ANTUNES; BROWN; MONTE, 2002)

Como um disparador, evoco uma criação coletiva, a obra musical “*Já sei namorar*”, dos compositores: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, a fim de digredir sobre questões que parecem extremamente contemporâneas e presentes em contextos educacionais. Estas dizem respeito às novas configurações e expressões sobre existir, pensar e desejar. Muito embora, dissonâncias e diferenças sejam vividas como desafios. Protagonização de novos anseios, estilos, estéticas? Conflitos e estranhamentos frente ao pulsar de fluxos e figuras que despontam, racham, fissuram cartografias educacionais postas, sobre as

quais, nos debruçamos, neste momento, a Educação social e a Escolar.

Isto posto, valho-me da composição “*Já sei namorar*” por compreendê-la como protagonização de uma “nova” estética existencial. Novo no sentido da irrupção de algo ainda não normatizado, traduzido, ordenado. A letra mencionada anuncia a emergência de um diferente modo de estar no mundo, sentir, desejar e se relacionar. Em outras palavras, canta um processo de singularização em curso. Uma possibilidade de diferir, do ponto de vista existencial e estético - o modo de se viver a vida.

Dado o propósito deste escrito, destacarei algumas pausas na letra da música para servirem de bordas a partir das quais podemos mergulhar ou saltar.

Em sua primeira estrofe, há reconhecida uma iniciação, uma série de saberes, aprendizagens, “*Já sei namorar, já sei beijar de língua... agora só me resta sonhar...*”. Resta sonhar! Podemos ouvir como uma pista? Um pedido, uma necessidade, um desejo?

Podemos escutar, na música, que a aprendizagem não é o cerne, “*Já sei!*”

Mas resta sonhar!

Na sequência, eles cantam “*Já sei aonde ir, já sei onde ficar, agora só me falta sair*”.

Sair! Partir? Deslocamento de um lugar/ordem estabelecida, dada, instituída?

*Não tenho paciência pra televisão,
eu não sou audiência para a
solidão, eu sou de ninguém, eu sou
de todo mundo, e Todo Mundo me
quer bem, Eu sou de ninguém, Eu sou
de todo mundo, E todo mundo é*

meu também. (Já sei namorar, AN-TUNES; BROWN; MONTE, 2002)

Escuto sobre o que não mais captura, o que não mais interessa, a televisão, a solidão, e ouço o anúncio de uma expansão, um transbordamento, uma ambiguidade “*eu sou de ninguém*” mas de “*todo mundo*” e “*todo mundo é meu também*”. Uma conexão, um modo de se relacionar sem fronteiras excludentes, ou isto ou aquilo. O eu está presente, preservado e em reciprocidade, ele se relaciona com o todo, com o mundo, e o mundo é recíproco. Outra forma de amar? Outro modo de se relacionar, não mais em partes, em fragmentos. O todo, conjunto, seriam redes afetivas?

Mas, não se trata de completude, reconhecidamente “*Já sei ...*” não está tudo resolvido, ainda falta ganhar. “*Já sei namorar, já sei chutar a bola, agora só me falta ganhar*”. Ganhar o quê? Reconhecimento, legitimidade? Enfim, se a música puder ser expressão de um devir, o que significaria o florescimento do novo no âmbito educacional?

O que significaria pensar a educação, como campo de intersecções, como propõe Gallo, a partir de uma concepção de devir humano? Poderíamos articular a noção de inclusão?

Inclusão e devir: nascimento e(m) educação

A inclusão implica um questionamento sobre fronteiras, quesitos e enunciados, ou seja, critérios e condições de pertencimento, assim como nomeações

sobre o outro. O que se exige para fazer parte de um dado grupo social? E, quais são as enunciações que vão sendo produzidas nesse processo de pertencer, diante e sobre o outro? Como essas indagações e respostas se articulam? Quais são seus efeitos, do ponto de vista social e do indivíduo? ou melhor dizendo, da subjetividade produzida a partir de um delineamento produzido por enunciados que dizem quem é o outro.

Trata-se de se refutar concepções dadas *a priori*, uma transmutação de valores no que diz respeito às condições de pertencer, pensar para, enfim, saltar sobre areias rarefeitas.

A contemporaneidade, momento histórico sobre o qual vivemos, apresenta um esgotamento de modelos que orientavam, outrora, o mundo social (HALL, 2000). Parece que a marca de nosso tempo é a instabilidade, a incerteza, a mudança, o fluxo incessante e heterogêneo que nos afeta e nos arrebatam. Vários são os desafios. Entre tantos, lidar com o que foge ao controle e à identidade como instância dada, naturalizada, fixada, previsível, portanto, passível de controle e adestramento.

Por outro lado, lidar com o outro, enquanto alteridade, descontinuidade, envolve a possibilidade de diferir, transmutar, nascer.

Quem nasce ou como podemos nascer, hoje?

Como a educação favorece ao nascimento?

Essa questão tem um duplo sentido, referindo-se tanto a quem nasce, a criança que chega ao mundo, como aos já nascidos,

enquanto devir, dada a possibilidade de criar. Segundo Larrosa (1998), o nascimento remete à interrupção de uma cronologia.

Nas palavras deste autor:

[...] a educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa. (LARROSA, 1998, p. 73).

Leio nesse fragmento que educar tem a ver com receber, ou em outras palavras, com hospitalidade. Estar com o outro demanda transpor uma fronteira muito complexa, pois o presente coloca em xeque todo um passado, em vista do futuro, de um porvir. E é bastante difícil viver numa noção temporal do presente. O relacionamento humano é um desafio dado, em vistas de um Encontro existencial, como Caetano cantou em Sampa, "*alguma coisa acontece em meu coração é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi...*"

Outro pensamento estabelece relação entre nascimento e educação, Arendt (1997, p. 234)

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Forjo dessas citações o questionamento sobre a possibilidade de se

perspectivar, no campo da educação, uma brecha para a fertilidade, para a criação, para a novidade, para a diferença, face aos esforços de padronização típicos da institucionalização da educação, seja na

educação social, seja na já institucionalizada educação escolar.

Para concluir..., proponho: inventemos outras versões... senão, nos tornamos girassóis, destinados a seguir o sol.

Referências

- ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Já sei namorar. In: _____. *Tribalistas*. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 2002. 1 CD. Faixa 12.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, C.; MOURA, R. A. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; PEREZ DE LARA, N. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LIMA, N. S. T. Educação, psicodrama e inclusão. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, p. 235-247, 2010.
- _____. Educação, psicodrama e práticas de singularização. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES, 10., 10-13 jul. 2011, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- _____. Estudos sobre inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BALANÇO DO SÉCULO XX E DESAFIOS DO SÉCULO XXI, 9., 8-11 jul. 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2009.
- _____. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- _____. Inclusão escolar: uma abertura para novas identidades. *Educação em Foco - Revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p. 147-158, mar/ago. 2008.

_____. Inclusão, identidades em crise e a formação de professores. In: FRANZONI, M.; ALLEVATO, N. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e Matemática*. Campinas: Alínea, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Loyola, 2011.

OTTO, H. U. Origens da pedagogia social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, C.; MOURA, R. A. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença* (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012