

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* DE SOROCABA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado

Caio Rennó José

**“Apanhando desperdícios” ou “Contra o desperdício da
experiência”**: cartografia de coletivos em busca de
educação emancipatória no município de Sorocaba

SOROCABA - 2016

Caio Rennó José

“Apanhando desperdícios” ou “Contra o desperdício da experiência”: cartografia de coletivos em busca de educação emancipatória no município de Sorocaba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais.

Orientadora: Professora Doutora Dulcinéia de Fátima Ferreira

SOROCABA - 2016

José, Caio Rennó

“Apanhando desperdícios” ou “Contra o desperdício da experiência”:
cartografia de coletivos em busca de educação emancipatória no município de
Sorocaba / Caio Rennó José. -- 2016.

158 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Dulcinéia de Fátima Ferreira

Banca examinadora: Aldo Ambrózio, Teresa Mary Pires de Castro Melo

Bibliografia

1. Ações Coletivas. 2. Educação. 3. Subjetividade. I. Orientador. II.
Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



A dissertação “Apanhando desperdícios” ou “contra o desperdício da experiência”: cartografia de coletivos em busca de educação emancipatória no município de Sorocaba”

Elaborada por **Caio Rennó José**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Carlos, *Campus Sorocaba*, como requisito parcial para a obtenção do título de

Mestre em Educação

Sorocaba, 25 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira (UFSCar)

Prof. Dr. Aldo Ambrózio (UNINOVE)

Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo (UFSCar)

Dedicatória

a todas subjetividades que estão reinventando o presente para um outro mundo possível, necessário e urgente.

Agradecimentos

A todxs xs amigxs que me incentivam e inspiram para continuar de pé desde o ensino secundário, médio e superior. Dentre tantxs, alguns que permanecem: Otávio (Bia), Danilo (Dino), Gustavo, Raphael (Bovolin), Tiago Giovanni, Amanda Massuela, Vinicius Aguilera, Wagner Aguilera, Ygor Freitas, Rossi Chaves, Fábio Hideo, Nelson (Zinho), Maria Camila, Marina (Pedrão), Josiane Brito, Gabriel Kato,

A todxs xs colegas do PPGEd-So e UFSCar, Elaine, Adriano, Alessandra, Carlos, Tássio, Mayris, Rebeca, Flávia, Hércules, Ari Leme, Bruno Franques, Débora Bergamini, Fausto, Escobar, Débora Miranda, Rafael, Sylvania, Ribamar, Ricardo, Paulinho (Caiçara), Camila Seixas, alunxs e professorxs, cujos diálogos foram fundamentais para amadurecer as ideias que estão contidas neste relatório, além das reflexões e motivações para seguir adiante na luta por um outro mundo possível.

A todxs que participaram e colaboraram com esta pesquisa: Fernanda Souza, Andréia Machado, Roseli Garcia, Silvia Lobo, Odirlei Botelho, Ana Paula, Aline França, Bruno Lottelli, Ana Beatriz, Bruno Alegria, Chico Romero, Manoel Francisco, Martha Cristiano, Michel Serigato, Camilo Peixoto, Fred Assis, Alita Maria,

A minha querida orientadora Dulce, que com sua amorosidade e escuta, nos ensina que hoje, em nossa micropolítica, fazemos a reinvenção do presente.

Ao carinho da Teresa e do Aldo em acolher meu pedido de participarem deste ritual de passagem que fecha este ciclo.

A todxs rebeldes que conheci durante as ocupações das escolas estaduais de Sorocaba, em especial do Estadão, escola de luta onde se está produzindo subjetividades que estão fomentando relações de poder mais humanas na escola.

A todxs do Jardim Coletivo, aquelxs que comigo dividem o teto e o pão, legítimos companheirxs – da etimologia “aquele que compartilha o pão” – cujas conversas, disponibilidade, atenção e amizade evoluem, a cada dia, a formação humana das subjetividades rebeldes daquele lugar: Gabi (Bigoles), Gustavo Lima, Lucas (Bundinha), Jéssica (Méssica), Analu (Dory), Lara, Fulô, Carmen, Maní, Zico e Celeste e, por toda paciência e força durante estes vários anos ao meu lado, principalmente nesses dois últimos devido a toda carga de estudos e escrita, o campo, a qualificação e a defesa: Renata Friese (Nega), com quem espero junto a Lara, Fulô, Carmen e Celeste (e aos que ainda virão), viver completo e realizado.

Ao Zé Ricardo e Rose, à Valquíria, Braulio e Vitória, que mesmo de longe incentivavam meus passos.

A Vó Dirce que me hospedou em sua casa para um “retiro” pré-qualificação, onde voltei com quilos

a mais e sempre admirando mais seu bom humor e seu talento no cozinha.

A Vó Teresa que sempre reza por mim e que tenho saudades de estar junto.

Ao Murillo, grande irmão que sempre me ajudou não só nas artes gráficas, mas como um verdadeiro amigo e parceiro durante toda a minha existência.

A Thaisa, irmã mais nova, amiga que me apoia em minhas escolhas.

A minha mãe, Betania, cuja amizade, carinho, respeito e empatia são sempre marcas de sua existência, a mãe que todos gostariam de ter. Grande incentivadora e apoiadora de toda essa história que aqui é contada.

A meu pai, Marcos, batalhador e cuidador. Seu amor se revela mesmo que muitas vezes compreenda o que penso e escolho, mas só porque penso e escolho, me apoia em minhas decisões e move mundos para ajudar.

Epígrafe

Inventamos una montaña de consumo superfluo, y hay que tirar y vivir comprando y tirando. Y lo que estamos gastando es tiempo de vida, porque cuando yo compro algo, o tú, no lo compras con plata, lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar para tener esa plata. Pero con esta diferencia: la única cosa que no se puede comprar es la vida. La vida se gasta. Y es miserable gastar la vida para perder libertad¹ (MUJICA, 2015)

En un cierto sentido, la vida humana gira alrededor de la fiesta, se mueve en pos de la celebración. Nos esforzamos de sol a sol por lograr aquello que le dé alimento y sentido a la vida y que, por ende, merezca ser festejado gozosamente en compañía de nuestra gente querida: trabajo, amor, comida, hogar, salud, libertad, paz, tiempo para descansar, jugar y disfrutar de la amistad gratuita. Luchamos constantemente por tener razones, tiempo, espacio y otros recursos para poder celebrar la vida sin miedo ni culpa; para poder festejar lo bueno de la vida sin causar dolor en la vida de nadie (MADURO, 1992, p.11).

¹ Trecho da fala de José Mujica, ex-presidente do Uruguai (2010-2015), no documentário *Human* (FRANCE, 188 min., 2015), dirigido por Yann Arthus-Bertrand.

Resumo

Nossos estudos se caracterizam pela análise da produção de subjetividade conformada/coisificada/individualizada como produto deliberado pela dinâmica do poder capitalista que, em pelas reinvenções do mando, apequenam a vida e desumanizam as relações entre as pessoas e das pessoas com a natureza. As discussões realizadas ressaltam os aspectos dos processos de subjetivação, organização da vida social e dos processos educacionais que inibem a produção de subjetividades singulares/rebeldes. Porém, compreendemos que ao mesmo tempo em que se aprofundaram os mecanismos de controle também se reinventaram as resistências. Destacamos aspectos disruptivos em meio a uma dinâmica de poder que captura a potência de criação no cotidiano de nossas vidas e na produção do comum. Encontramos organizações horizontais, temáticas, informais e coletivas que em atuações micropolíticas estão abrindo brechas em um cenário avesso à expansão da vida. O recorte desta investigação se deu na cartografia de coletivos em busca da educação emancipatória na cidade de Sorocaba-SP, procurando compreender suas dinâmicas e modos de organização, além dos seus aspectos educativos produtores de subjetividades rebeldes inerentes à experiência de participação na ação coletiva.

Palavras-chave: Ações Coletivas; Subjetividade; Educação; Micropolítica

Abstract

Our studies are characterized by the analysis of the production of resigned/reified/individualistic subjectivity as a product deliberated by the capitalist power dynamics that, by the control's reinventions, decrease life and dehumanize relationships between people and people with nature. The discussions that have been realized highlight the subjectivity, social life organization and educational processes which curb the production of singular/rebel subjectivities. However, we understand at the same time the control mechanisms deepen, the resistances have also reinvented themselves. We highlight disruptive aspects among a power dynamics that captures the creation potential in our daily routine and in the common's production. We have found horizontal organizations, themes, informals and collectives that have been acting micropolitically and opening gaps in a scenario that is reverse to life's expansion. This investigation's snippet has been done as a cartography of the collectives that are searching for an emancipatory education in Sorocaba-SP, Brazil, willing to comprehend their dynamics and organization modes, besides their educative aspects, that produce rebel subjectivities inherent to the experience with the collective actions participation.

Keywords: Collective actions; Subjectivity; Education; Micropolitics

Sumário

Lista de Abreviações e Siglas.....	1
Apresentação.....	2
1. Deslocamentos, desterritorialização e reterritorialização: a cartografia como produção de conhecimento para expansão da vida.....	5
1.1 Memorial de marcas.....	13
2. Em busca de subjetividades rebeldes: ações micropolíticas pela reinvenção do presente.....	19
2.1 A educação bancária (massificação) como política de produção de impotência/subjetividade conformada.....	21
2.2 Quando coletivos criam a cena: resistências micropolíticas de produção de subjetividades singulares/rebeldes.....	43
2.3 Ações Coletivas e Educação: engajamento e produção de saberes.....	58
3. Habitando territórios existenciais: cartografia de coletivos pela educação emancipatória.....	63
3.1 Cartografia de territórios existenciais em busca de uma educação emancipatória em Sorocaba-SP.....	63
3.1.1 Território Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP.....	66
3.1.2 Território Cursinho Pré-Universitário Salvadora Lopes - Rede Emancipa.....	77
4. “Apanhando Desperdícios” ou “contra o desperdício da experiência”: revelando experiências singulares e processos de produção de subjetividades rebeldes.....	95
4.1 Tradução de experiências singulares e processos de produção de subjetividades rebeldes em Sorocaba-SP.....	96
4.2 Gérmens Potenciais de coletivos engajados na educação em Sorocaba-SP.....	108
4.2.1 Jardim do Livre Sonhar.....	109
4.2.2 Café & Educação.....	115
4.2.3 Fórum Popular de Educação de Sorocaba.....	118
5. Fim da história? Avante reinventar o presente!.....	125
6. Referências.....	127
Apêndice.....	132

Lista de Abreviações e Siglas

ONGs – Organizações Não-Governamentais
UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas-Minas Gerais
PPGED-So - Programa de Pós-Graduação em Educação
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
GECOMS – Grupo de Estudos em Educação, Comunidade e Movimentos Sociais
CMI – Capitalismo Mundial Integrado
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
SEDU – Secretaria de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
FPE – Fórum Popular de Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
CEI – Centro de Educação Infantil
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
FPEI – Fórum Paulista de Educação Infantil
CRP – Conselho Regional de Psicologia
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
ETC – Educação, Tecnologia e Cultura
FSS – Fórum Social Sorocaba
CONAE – Congresso Nacional de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CP – Cursinho da Poli
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
USP – Universidade de São Paulo-SP
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
SISU – Sistema de Seleção Unificado
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
MESS – Movimento Estudantil Social Sorocabano
COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil
SESC – Serviço Social do Comércio
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PNE – Plano Nacional de Educação
MEC – Ministério da Educação

Apresentação

Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida Fé no homem, fé no que virá!
Nós podemos tudo,
nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será
(Semente do Amanhã – Gonzaguinha)

A construção de uma sociedade em que as relações humanas com humanos e com o mundo, estejam ancoradas por valores justos, solidários, fraternos, livres, holísticos e harmônicos, se preza pela não negociação do que hoje se faz negociável: a saúde, a cultura, a educação, a mobilidade, o existir enquanto ser humano neste planeta de condicionalidades de todos os lados. A atualidade gestionada pela lógica ocidental capitalista, com o modo de pensar e agir organizado a partir de uma racionalidade técnica-instrumental, instituiu-se de forma hegemônica por todo o planeta (SANTOS, 2007). A cultura do ter mais, ancorada na ideologia que valoriza o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o isolamento e o consumo (CHAUÍ, 2013), assume dimensão global e está fundamentada em princípios orientados pela lógica da economia de mercado que explora e degrada a força de trabalho, destrói a natureza para expandir a acumulação de riquezas para que, assim, em cada país, haja a “caça global de lucros e mais lucros (rebatizada de “crescimento econômico”)” (BAUMAN, 1999, p.86).

Neste cenário, que tem conseguido condicionar e docilizar o corpo, sua capacidade têm inibido que as pessoas sejam “seres humanos viventes, deixam de ser um fim em si e tornam-se um meio para os interesses econômicos de outros homens, ou de si mesmos” (FROMM apud MARQUES, 2010, p.28). As pessoas, inseridas neste modo de existência, estão desperdiçando as experiências, processo este que impossibilita extrair saber da própria experiência.

Esta pesquisa, realizada na cidade de Sorocaba – nome oriundo do tupi-guarani *sorok e aba*, que traduzidos para o português significam “terra rasgada”, “lugar da rasgadura” –, pretende apanhar os desperdícios e ser um caminho para o inexistente e, assim como sugere o próprio nome da cidade, uma trilha para a ruptura, uma procura pelas frestas neste modo de

vida capitalista, patriarcal, colonizado e neoliberal.

O que podem as frestas em uma superfície urbana, em contextos sociopolíticos ou simbólicos? À primeira vista suas cisões redefinem a experiência de espaço. Dividem, reconfiguram, renomeiam as coisas e os que, para além de irromper uma determinada superfície e estancar sua fluidez e o modo como ela é percebida, preenchida e experimentada, “invenção de memórias”, assim como ações capazes de interrogar a norma, potencializar a desordem, redefinir a obsolescência e a ruína. As frestas também podem redesenhar os traços que ampliam ou restringem a cidadania, a atuação subjetiva e a decorrente emancipação do sujeito diante de situações imprevistas. Pois, como lidar com o inesperado, com o imprevisto e com o desconhecido se não os atravessando, o que não é diferente de construir frestas em suas verdades? Frestas também aparecem em relações humanas quando surgem para cindir máscaras ou rasgar os valores cristalizados relativos ao fracasso e ao êxito no mundo contemporâneo; ao lucro e à perda, à ordem e à desordem na coletividade (MATTOS, 2014, p.8)².

Se o nome da cidade remete às possibilidades de fresta em seu território, nos inspiramos também pela sua história. A cidade participou ativamente do movimento operário no período da primeira república, chegando a fundar o jornal O Operário, que teve importante papel na organização da Liga Operária de Sorocaba. Por isso, em função da militância operária, a cidade recebeu o epíteto de Moscou Paulista ou Brasileira (FERREIRA, 2004).

Nesta investigação sobre coletivos em busca de educação emancipatória no município de Sorocaba-SP, realizamos uma cartografia das experiências que estão buscando dar sentido à vida em tempos de coisificação e diminuição da sua importância e valor. Em vias de reinventar os modos de vida, produzem sua resistência em modos de organização que questionam a hierarquia, o individualismo e a competição. Assumem a cooperação, a solidariedade e a coletividade como os valores de sua luta micropolítica. Esta realidade, em lugar de produzir subjetividades conformadas, potencializa as expressões de singularidade nas pessoas para outro modo de existir enquanto sociedade, tal como disse Gonzaguinha na música “É” (1988): “A gente quer carinho e atenção. A gente quer calor no coração. A gente quer suar, mas de prazer. A gente quer é ter muita saúde. A gente quer viver a liberdade. A gente quer viver felicidade...”.

A instituição escolar, também inscrita na lógica moderna, está edificada para banalizar as diferenças e também atuar na coisificação e serialização humana. Compreendemos, nas ações coletivas, movimentos que retomam a busca por outros modos de existir para a expansão da vida. No recorte desta pesquisa, nos inquietamos por grupos que buscam ser instituintes de um novo modo de existir para a educação: Existem

² Trecho retirado do caderno da Exposição Trienal de Artes “Frestas”, de 3 de outubro de 2014 a 3 de maio de 2015, na cidade de Sorocaba-SP.

iniciativas/práticas de resistência ao modelo escolar instituído que estão “invisíveis” no município de Sorocaba? Como se apresentam? São espaços de produção de subjetividades rebeldes? O que vinga e o que é potente? O que ele pode trazer de novidade?

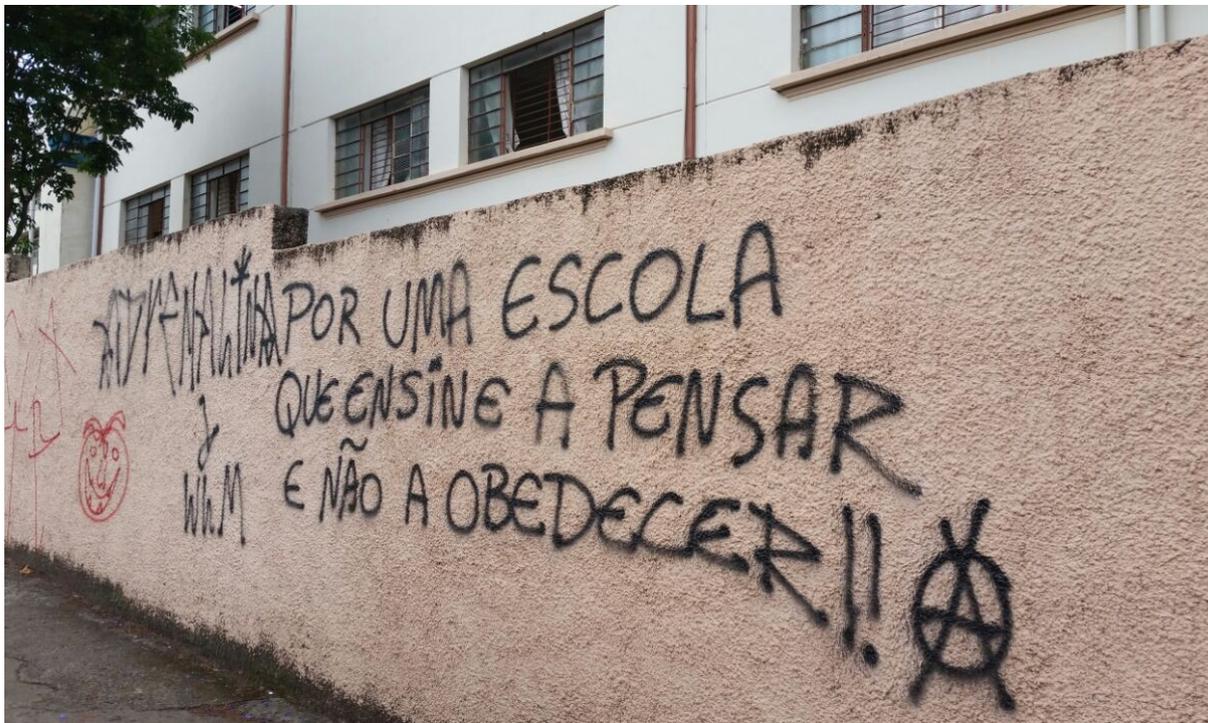


Figura 1. Muro externo da EE Julio Prestes em Sorocaba-SP. Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da emergência das questões guias, objetivou-se, inicialmente, traçar a opção metodológica desta investigação, inclusive sobre as marcas da minha trajetória que incidirão nos modos como esta pesquisa se compôs e o texto foi escrito. A seguir, no capítulo 2, montamos um cenário que trata da discussão teórica sobre a produção de subjetividades conformadas pelas estratégias de mando, e a resistência das ações coletivas como contra-hegemonia no processo de produção de subjetividades rebeldes. Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos os relatos da implicação nos territórios existenciais dos coletivos acompanhados. movimentos sociais e educação, cultura política e emancipação. No quarto capítulo, revelaremos, daquilo que fora desenhado na implicação nos coletivos, os traços de produção de subjetividades rebeldes em suas experiências.

Neste texto, que se trata de uma cartografia ou pesquisa-intervenção, prima-se pela implicação. Dessa forma, a linguagem se apresenta ora na 1ª pessoa do singular, ora na 1ª pessoa do plural, pois em seus processos a composição se fez sob muitas vozes onde, em alguns momentos, o singular não seria coerente em uma pesquisa feita com outros sujeitos. Recheamos também esta investigação com letras de músicas e imagens que nos ajudam a

ampliar o entendimento sobre os temas e ideias aqui discorridos. Destacamos as imagens dos artistas visuais sorocabanos Will Ferreira e Michel Japs que, com suas obras, procuram retratar a sociedade e as suas máscaras sociais bem como a realidade do povo brasileiro.

1. Deslocamentos, desterritorialização e reterritorialização: a cartografia como produção de conhecimento para expansão da vida

O ser humano é, naturalmente,
um ser da intervenção no mundo
à razão de que faz a História.
Nela, por isso mesmo,
deve deixar suas marcas de sujeito
e não pegadas de puro objeto.³

A reflexão epistemológica de Boaventura de Sousa Santos expôs problemas que impossibilitam o diálogo e a articulação entre a ciência e a prática: “para uma teoria crítica cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante” (SANTOS, 2007, p.20). Por esta afirmação, o autor entende que não há condições de se pensar as teorias sociais vigentes, majoritariamente vindas de três ou quatro países do Hemisfério Norte, em questões e realidades locais que não seguem a mesma lógica ou até, que não se encaixam/ajustam na visão de mundo dessas teorias (SANTOS, 2007). Para Santos (2007), critica-se a vigência da racionalidade que se manifesta de forma indolente ao incorporar o colonialismo como etapa do desenvolvimento do capitalismo para o progresso humano, a dicotomia ou a lógica binária de análise, o que desconsidera, por exemplo, outras formas de opressão como o sexismo, racismo etc, e a notoriedade exclusiva do saber e de validade universal (SANTOS, 2007).

A consolidação da ciência moderna enquanto modo hegemônico de racionalidade, a racionalidade cognitiva-instrumental, uma racionalidade que se afirma pela sua eficácia na transformação material da realidade. Depois da primeira revolução industrial, essa eficácia traduziu-se na conversão progressiva da ciência em força produtiva, um processo histórico que atinge hoje o paroxismo⁴ com a fusão praticamente total entre ciência e produção de bens e serviços. Nenhuma delas é pensável sem a outra (SANTOS, 1996, p.19).

Para Gallo (2011), relendo o pensamento de Deleuze, a interpretação da

³ Extraído do texto “Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho”, p.55. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁴ Paroxismo. Med A maior intensidade de um acesso, dor etc. P. vulcânico: aceleração violenta da atividade vulcânica (Consulta dicionário online Michaelis. www.michaelisuol.com.br).

realidade, inicialmente sob o campo da filosofia, cresceu e começou a ramificar-se, criando as áreas de conhecimento. “Essa *especialização* deu-se por meio de uma *disciplinarização*, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa *disciplina* específica e independente” (GALLO, 2011, p.88). Empregando a metáfora tradicional da estrutura do conhecimento como um paradigma arbóreo⁵, trata-se da representação da hierarquização do saber, “como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento”. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari elucidaram esta ideia:

Os sistema arborescentes são sistema hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI apud GALLO, 2011, p.89).

Em nossa sociedade ocidental, predomina a aplicação técnica da ciência⁶, a qual, originariamente, “visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política” (SANTOS, 1996, p.19). Segundo Santos (2007), há uma monocultura do saber científico nas teorias críticas atuais que está baseada na razão indolente, preocupando-se na transformação do real sem antes compreendê-lo, ou seja, nesta ausência de compreensão, existem experiências alternativas ou contra-hegemônicas encaradas como inexistentes e, desta forma, esta lógica instaura um “epistemicídio” ou a “morte de conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007, p.29).

Nestes aspectos, a problematização de Bondia (2002) sobre a palavra experiência e, também, o sujeito e o saber da experiência, nos ajuda a refletir sobre a sua potência na gestação de novos territórios existenciais. Recuperando a etimologia da palavra experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, afirmou que na

⁵ “A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a *arbórea*: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas” (GALLO, 2011, p.88-89).

⁶ Sob este tema, o filme norueguês “Histórias de Cozinha” (2003), retrata a relação pesquisador e pesquisado, expressando uma crítica à ideia de ciência neutra, objetiva e técnica.

modernidade, contudo, “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Ibid., p.21) através do excesso de informação, excesso de opinião e falta de tempo. O sujeito da experiência poderia ser definido “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer (...), por sua passividade⁷, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Ibid., p.24).

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental.

(...) A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (BONDIA, 2002, p.27-28).

A ciência moderna, buscando formação de consensos – monocultura – através da consideração da parte pelo todo, da contração do presente e expansão do futuro: acaba invisibilizando, desconsiderando e eliminando outras possibilidades de existência, ou seja, de sermos e vivermos em nosso planeta⁸ (SANTOS, 2007). Granel (apud BIESTA, 2013, p.66), afirma que na tradição filosófica moderna, o sujeito “nunca foi pensado como um “quem”, mas foi sempre abordado como um “o que”, como uma coisa”. A diferença entre uma questão sobre “o que” é o sujeito e “quem” é o sujeito, consiste na primeira requerer uma definição geral enquanto a segunda “uma identificação do que poderíamos chamar o “ser” do sujeito como um indivíduo singular” (BIESTA, 2013, p.66). Santos considera que a teoria crítica existente hoje esteja empregando instrumentos capturados pelo desenvolvimento capitalista e

⁷ Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDIA, 2002, p.24).

⁸ O filme “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (2010) de coprodução estadunidense e indiana, traz uma reflexão provocadora sobre esta ideia. A noção de escolaridade e toda a sua configuração ocidental é levada aos países que não dialogam e se identificam com aquela forma de vida. Porém, devido ao grande poder de influência daqueles que impõem a escolarização, o formato acaba escondendo/eliminando os modos de vida tradicionais que desenvolveram a sustentabilidade daquele local, geralmente uma vida simples e em comunidade no campo para produção de alimentos, pela substituição forçada da racionalidade antes “marginalizada” da lógica do mundo competitivo e ganancioso.

o colonialismo, já que entre o conhecimento-regulação (ordem) e conhecimento-emancipação (autonomia solidária), a regulação se fez predominante e, por isso, capaz de redefinir a conceito de emancipação (2007).

A contra-hegemonia, propõe Santos (2007), pode ser feita com reinvenção do conhecimento-emancipação, através de uma ecologia de saberes e não pela primazia de um só, o saber científico moderno, que hoje monopoliza a racionalidade ocidental⁹. Sabendo que muitos destes saberes estão invisíveis aos nossos meios de informação e articulação, mobilizações populares idealizaram e organizaram o Fórum Social Mundial. Consiste em um espaço em que os movimentos sociais, coletivos, ONGs, cidadãos e cidadãs se encontram para uma série de atividades em que a pauta é a ação social em prol de um mundo melhor, possibilitando o empoderamento e articulação entre os diversos movimentos e iniciativas “escondidos”, alternativos, instituintes ou contra-hegemônicos, que podem ser fortalecidos em busca de garantir direitos e a justiça social.

Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de um outro paradigma de conhecimento, de uma nova imagem do pensamento; em suma, de algo que nos permita, de novo, pensar, para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo e pela consequente arborização de nosso pensamento (GALLO, 2011, p.92).

Uma vez então compreendido que frente à diversidade cultural-social-biológica existente não há possibilidade de uma teoria geral que possa captar uma totalidade – pelo seu caráter monocultural –, há um procedimento que possibilita romper a indiferença/invisibilidade de experiências não-hegemônicas. A tradução “permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto disponíveis quanto as possíveis” sem atribuir a elas o primado de totalidade exclusiva ou hierarquizá-la (SANTOS, 2004, p.802). A tradução de uma experiência contra-hegemônica em curso – “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, buscar inteligibilidade sem "canibalização", sem homogeneização” (SANTOS, 2007, p.38) –, pretende dar visibilidade e revelação de sementes de culturas e formas políticas antes marginalizadas. “Visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles” (SANTOS,

⁹ No filme “Pequeno grão de areia”, produção estadunidense (2005), ainda que os professores estivesse engajados pela escola pública e a valorização de sua profissão, suas práticas pedagógicas ainda permaneciam capturadas pela lógica hegemônica. Alguns professores do movimento, numa autocrítica, entendem a necessidade dos saberes tradicionais para o desenvolvimento cultural e crítico da educação escolar para a vida em comunidade, em oposição à lógica imposta do conhecimento conteudista de formação para a competição do mercado de trabalho.

2005, p.806). Este procedimento, afirma ainda o autor, “é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico”, ou seja, sua contribuição assenta-se na possibilidade articuladora de se criar, no lugar de subjetividades conformistas, subjetividades rebeldes contra-hegemônicas para um outro mundo possível, necessário e urgente (SANTOS, 2004, p.806; 2007).

Si queremos transformar nuestra realidad, quizá sea entonces conveniente ejercitar y desarrollar nuestra capacidad de criticar y modificar nuestros modos de percibir la realidad así como nuestro potencial de escucha y aprendizaje ante otras maneras de ver y de vivir (MADURO, 1992, p.19).

A ocupação de tradução, assumindo seu desejo com a expansão da vida, entende

(...) que os movimentos da vida são muitas vezes, singulares sempre, históricos, portanto, impassíveis de captura em leis e regras generalizadoras estabelecidas a priori, em vez de trabalharmos segundo uma programática que embute a variabilidade de acontecimentos em modelos pré-estabelecidos que negam a temporalidade, faremos uso de estrategismos de ação para pesquisar-viver as incertezas imanentes à própria vida (REGIS; FONSECA, 2012, p.272).

Assim, consoante com a reflexão pela renovação da teoria crítica na produção de conhecimento de Boaventura de Souza Santos e busca pelo saber da experiência, a pesquisa cartográfica ou pesquisa-intervenção apresenta-se como escolha metodológica para fundamentar este labor de construção de conhecimento. Termo advindo da geografia, em seu uso corrente, a cartografia apresenta-se como área do conhecimento preocupada em produzir, analisar e interpretar as diversas formas de representação da superfície. São composições, mapas, plantas, croquis e outros. Já nas ciências humanas onde a transvalorização do termo aproxima-se com “cartografia afetiva”, busca “desenhar as paisagens emergentes a partir da ação do desejo na cultura, sem perder a atenção no movimento que ocorre nas suas relações com o próprio desejo” (MORAES JUNIOR, 2011, p.26).

No paradigma da ciência moderna os modos de pesquisar constituem-se em etapas, sendo coleta, análise e discussão de dados uma série sucessiva de momentos separados, em que “terminada uma tarefa passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.57). Isso significa a inversão do formato etimológico da palavra método: *metá-hodos* para *hodos-metá*, pois o rigor cartográfico não admite hipóteses, um caminho prévio, trilhas conhecidas para um resultado certo (BARROS; PASSOS, 2009). Contudo, não se trata de um modo de conhecer definido a partir do exercício da livre aventura, sem

direção e desprovido de orientação. A processualidade arrolada pelo primado do caminhar é necessária, pois a radicalidade do percurso pode alterar os objetivos e, por isso, a própria produção dos dados da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2009). Tratando-se do uso do procedimento de tradução, este “é um trabalho transgressivo que, como o poeta¹⁰ nos ensinou, vai fazendo seu caminho caminhando” (SANTOS, 2004, p.808).

Suas premissas ampliam as possibilidades de intervenção e conhecimento através de uma dinâmica própria em que identifica os sentidos e os significados de existência, ressignificados no percurso da pesquisa. Trata-se de buscar os processos e devires no plano da experiência (MORAES JUNIOR, 2011) para, assim, revelar a vivência dos indivíduos em que as suas marcas invisíveis de resistências às “paralisias sintomáticas” se transformam em práticas para a re-existência do movimento (BARROS; PASSOS, 2009).

A cartografia busca apreender a mobilização gerada pelo jogo de forças – agonias, decepções, estímulos e superações – presente no dia-a-dia do pesquisador implicado, considerando as subjetividades do pesquisador na sua implicação afetiva com o objeto. O sentimento de abalo que afeta o corpo vibrátil ou, as virtudes e valores característicos da própria individualidade do pesquisador são sentidos que contaminam o sujeito e o objeto e, por isso, transformam-se durante o trajeto da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2009). A pesquisa cartográfica assume a desconstrução da noção de neutralidade, o que, na prática ou experiência no campo, assume a unidade entre pesquisador (sujeito) e pesquisado (objeto), ou seja, a indissociabilidade entre sujeito-objeto. Esta condição supera a forma de saber da ciência moderna que, segundo Santos,

é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciação – conceitos frios, retórica não-retórica, literalização das metáforas, atitudes antipsicacógicas, supressão da biografia – encontram-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/objeto. Prazer, paixão, emoção, retórica, estilo, biografia, tudo isto pode perturbar esse dualismo e, por isso, tem de ser rejeitado (2002, p.114).

Bondia (2002) nos ajuda a compreender que o saber extraído da experiência situa-se nas ordens epistemológica e ética, uma vez que “O saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana” (BONDIA, 2002, p.26). Maduro (1992), em suas reflexões sobre o conhecimento, contribui com nosso pensamento quando encara que a experiência influi sobre o nosso conhecimento.

La vida de toda persona y de toda comunidad humana es extraordinariamente rica aún si ha sido breve y limitada em los recursos a su alcance. Todos tenemos una

¹⁰ Santos se refere ao poema “Cantares”, do espanhol Antonio Machado.

enorme cantidad de relaciones com cosas, personas, grupos, instituciones, símbolos, etc. Estamos llenos de recuerdos, sensaciones, sentimientos, imágenes, ideas, teorías, deseos, intereses y temores. Todo eso conforma nuestra experiencia: lo que vivimos, sentimos, sospechamos, intuimos, esperamos, recordamos, tememos, buscamos conscientemente o no. Lo que experimentamos en el presente a partir de lo que ya hemos vivido en el pasado, eso es nuestra experiencia. Y lo que quiero sugerir aquí es que la vida, la realidad, nuestra idea de qué es y qué no es conocimiento, de qué es y qué no es verdad; influye en qué cosas ¡y personas! vemos como importantes, serias, centrales, bellas, buenas, justas, normales, apropiadas... ¡o todo lo contrario! (MADURO, 1992. p.22-23).

Com Bondia (2002) ainda aprendemos a diferenciar experimento e experiência:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDIA, 2002, p.28).

Desta distinção, encontramos sentidos para um percurso de

(...) experiência da pesquisa ou a pesquisa como experiência que faz coemergir sujeito e objeto de conhecimento, pesquisador e pesquisado, como realidades que não estão totalmente determinadas previamente, mas que advêm como componentes de uma paisagem ou território existencial. Habitar o território da pesquisa permite compreender que o fenômeno estudado é um mundo amplo e diversificado.(...) A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.148).

Aproxima-se da etnografia somente quando apresenta como princípio metodológico a imersão na experiência do pesquisador no coletivo onde se conhece e faz, pesquisa e intervém. Porém, na cartografia, esta experiência que advém desta implicação, pode trazer à tona os meios ou os processos antes desconhecidos ou invisibilizados ou desconsiderados de um campo já escavado, procurando apontar uma possibilidade, uma pista, indícios ou potencialidades de uma “verdade”, mas não uma resposta final (ALVAREZ; PASSOS, 2009).

Trata-se de uma pesquisa onde coabitam experiências que, em contato, expondo-se no campo da experiência ancorada no real. “O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.131). Toma como princípio que o conhecer não se faz pela

representação de um objeto sem implicação, impregnação ou encarnação com o processo, mas sim pelo engajamento de um “compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (Ibid., p.131).

Segundo a perspectiva cartográfica, a construção de um território existencial não nos coloca de modo hierárquico diante do objeto, como um obstáculo a ser enfrentado (conhecer = dominar, objeto = o que objetiva, o que obstaculiza). Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.135).

Captamos de Guattari e Rolnik (1996), a noção de território.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.323).

Assim, a postura do pesquisador que se propõe habitar um território existencial, requer receptividade aos que se avizinham. Os autores denominam “aprendiz-cartógrafo” aquele se engaja e se afeta com a perspectiva de compor e conjugar forças. O conhecimento é construído “com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.137). Contudo, o cartógrafo será sempre um aprendiz a cada novo desafio de produção de conhecimento ao qual se lança, uma vez que:

No aprendizado do cartógrafo, o início da pesquisa é aparentemente mais organizado e sistemático. O projeto inicial é mais claro e com fundamentos precisos do que em seu desenvolvimento e conclusão. No entanto, essa organização inicial é forçada e dicotomizada, respondendo apenas aos anseios de uma ordem racional, abstrata e desencarnada (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.141).

A metodologia cartográfica compreende que o pesquisar é um cultivo que é fruto da encarnação de um encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Segundo Alvarez e Passos (2009, p.144) “pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto”. A partir desta consideração da pesquisa como cultivo de um encontro, o território habitado pelo aprendiz-cartógrafo torna-se próprio ou comum: um mundo próprio, no sentido de mundo comum e não de mundo privado. “Diferente do processo de identificação do pesquisador ao campo, o aprendiz-cartógrafo se avizinha e se implica,

experimentando o pertencimento ao que não lhe é privado” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.148).

Do saber da experiência que a habitação de um território existencial proporciona, “rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos” (ROLNIK, 1993, p.2). Daí o sentido que diz respeito à prática do aprendiz-cartógrafo, que são as estratégias das formações do desejo no campo social (ROLNIK, 2006). Diante da territorialização dos corpos embrutecidos pela organização social que produz subjetividades conformadas, os desejos são os alvos a serem “captados” pela cartografia, que busca “descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com outros corpos que pretende entender” (ROLNIK, 2006, p. 66). Trata-se de encontrar os movimentos de “liberação uma energia de desejo” (GUATTARI, 1985). Associamos este movimento como o deslocamento, a “desterritorialização”.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam as quadros da tribo e da etnia, com as sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. O capitalismo é um bom exemplo de sistema permanente de reterritorialização: as classes capitalistas estão constantemente tentando "recapturar" os processos de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais. Ele tenta, assim, controlar todas as pulsões processuais (ou phylum maquínico) que trabalham a sociedade (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.323).

Sabendo que “Cada indivíduo poderia ser definido por um grau de potência singular e, por conseguinte, por um certo poder de afetar e de ser afetado” (PELBART, 2008, p.34),

Vamos aprendendo a selecionar o que convém com o nosso corpo, o que não convém, o que com ele se compõe, o que tende a decompô-lo, o que aumenta sua força de existir, o que a diminui, o que aumenta sua potência de agir, o que a diminui, e, por conseguinte, o que resulta em alegria, ou tristeza. (...) A tristeza é toda paixão que implica uma diminuição de nossa potência de agir; a alegria, toda paixão que aumenta nossa potência de agir (PELBART, 2008, p.34).

Em tempos de embrutecimento, onde “ aqueles que detêm o poder fazem questão de nos afetar de tristeza” (PELBART, 2008, p.34), nossa atuação como sujeitos históricos é por um devir de libertação dos corpos e das subjetividades conformadas pelo aprisionamento do corpo e do desejo. Portanto, a cartografia permite enxergar e dar

visibilidade para saberes “desperdiçados” mas que carregam sentidos naqueles que experienciam, de modo singular, os processos sociais da vida. A desterritorialização e a reterritorialização, constituem, na cartografia, da intervenção provocada pela investigação e, por isso, ao mesmo tempo que trasvalora o território existencial – o “campo” de pesquisa – também trasvalora e dota de experiências singulares aquele que se implicou na tradução.

1.1 Memorial de marcas

Todo tiene, todos tenemos, cara y señal. El perro y la serpiente y la gaviota y tú y yo, los que estamos viviendo y los ya vividos y todos tos que caminan, se arrastran o vuelan: todos tenemos cara y señal. Eso creen los mayas. Y creen que la señal, Invisible, es más cara que la cara visible. Por tu señal te conocerán
(GALEANO, 2001, p.72)

Investigar as brechas de desejo e os movimentos de desterritorialização presenciados pela cartografia dos coletivos, é necessário esclarecer que as palavras escolhidas para compor este texto, são provenientes de uma história de vida e da bagagem cultural que compõe a existência e a política de escrita deste texto. Como disse Rolnik (1993, p.2), no plano invisível,

(...) o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura.

Neste caso, para expor os deslocamentos de minha trajetória, me apresento: filho de uma geógrafa e pedagoga que teve/tem como ocupação exclusiva a educação dos seus três filhos e de um administrador que doa-se por inteiro pela integridade de suas crias, como que para assegurar que o caminho a ser percorrido por cada um seja o mais seguro e tranquilo. Cresci em Sorocaba-SP, em um bairro de periferia, típico de classe média. Era o filho que tinha curiosidade em descobrir a escrita das coisas: “que tá tito aqui”?; que sempre ia à frente explorar o espaço. Carregando diariamente muitos galões com uma distribuidora de água, o pai e a mãe optaram que os três filhos estudassem em escola privada, para ter mais chances no concorrido vestibular e, posteriormente, no mercado de trabalho. Também, algumas viagens pelo sudeste e sul injetaram algumas doses de capital cultural que posteriormente estimulariam a valorização da diversidade, diante das riquezas vivenciadas. Origem cristã, batizado e crismado na igreja católica. De família unida que almoçava na casa da vó aos

domingos onde, ao final da tarde os primos saíam apanhar manga, jogar bola ao lado do córrego ou tacar pedra em ninho de marimbondo até acertar, correr, cair e quebrar o braço. Enfim, uma infância vivente, simples e tranquila. Na adolescência, pelo desejo e aspiração musical como expressão artísticas muito vislumbrantes, aprendi notas básicas na guitarra e, junto com amigos, formamos uma banda de rock que se apresentou em algumas quermesses e eventos em uma escola.

Quando ainda no período escolar básico, diante da pergunta que mais tem a função de apressar a entrada no mercado de trabalho, do que colocar em reflexão as possibilidades de carreira ou aptidão: - o que vai fazer de faculdade? Recordo que a educação estava longe dos planos pois não teria, nesta área, valorização financeira. Com muitas referências familiares na área de administração de empresas, me direcionei a este campo de atuação através de um curso técnico em administração no Colégio Politécnico, em Sorocaba-SP. Para me aprofundar ainda mais, escolhi começar a trabalhar como “Menor Aprendiz” em um hospital privado. Assim, durante o ensino médio, com 15 anos de idade, preenchi minha rotina com três ocupações diárias: pela manhã ensino técnico, pela tarde o trabalho no hospital e, no período noturno, o ensino médio. Ao finalizar o curso técnico, de um ano de duração, visualizei o campo da economia como aquele em que poderia obter ainda mais ganhos financeiros e posições mais altas nas hierarquias de controle empresariais. Mas, me recordo, tinha como pano de fundo a preocupação com o meio ambiente, por isso pensava em atuar em alguma empresa que pudesse minimizar os danos da exploração e poluição ambientais. No último ano ensino médio, em 2009, ano em que a filosofia e a sociologia voltaram ao currículo escolar, recordo de dois professores dessas disciplinas que foram sementes de outro modo de pensar a realidade. Porém, as condicionalidades da ideologia hegemônica ainda estavam predominantes e a pressa em materializar o futuro, conforme a lógica da contração do presente e expansão do futuro (SANTOS, 2007), no momento de realizar escolha da universidade pública, mesmo sem ter planejado ir para uma cidade distante, ingressei no curso de graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) no *campus* Varginha-MG.

Aqui, inicia-se o que pode ser considerado como a nova parte da história da minha trajetória, um verdadeiro desvio de rota ou, ainda, uma desterritorialização. De maneira ligeira, a estrutura aberta à participação, a valorização da autonomia, redução de mecanismos de controle e vigia, em comparação com a educação básica, já demonstraram outra

possibilidade de organização social de uma instituição. A seguir, com as disciplinas que carregadas de historiografia, ciência política, economia política, pude então compreender o equívoco ontológico-epistemológico adotado pela ideologia hegemônica em separar a dimensão econômica da política e dar prioridade para a primeira sobre todas as outras dimensões. Já não poderia mais ser indiferente com as consequências deste modo de sermos sociedade, de produzir as condições de existência privilegiadas para poucos e indecente e insuficiente para muitos. Vislumbrei então outro caminho para a vida, já que estava desgostoso – usando um termo tipicamente mineiro – daquelas ideias individualistas. A carreira acadêmica apareceu como uma nova rota para responder aos novos anseios e continuar conhecendo mais do que fizeram conosco e acreditar que outras realidades são possíveis, como já havia escrito Bituca – Milton Nascimento.

O que foi feito, amigo,
De tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida,
O que foi feito do amor
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade,
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso
Conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza,
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Nós iremos crescer,
Outros outubros virão
Outras manhãs, plenas de sol e de luz
(Milton Nascimento - O Que Foi Feito Devera)

Desenvolvi duas iniciações científicas: “Capitalismo monopolista: de Baran e Sweezy ao debate brasileiro” (2012) e; “O discurso do Banco Mundial sobre o desenvolvimento (1946-1987)” (2013). Também, durante a graduação, teve início minha militância e aproximação do fazer política, quando participei do Diretório Acadêmico Florestan Fernandes, compondo a chapa “Construção Coletiva” (2012-2013), o que me possibilitou experiências como representante discente em comissões da universidade, além de participar de encontros do movimento estudantil. Outra potência deste período período longe de casa, foi a convivência com pessoas de diferentes lugares, o que me fez valorizar a diversidade cultural existente, por exemplo, se antes eu tinha preconceito com qualquer

música rap, possivelmente por ser um gênero musical estereotipado, passei a ouvir e gostar muito, além do maracatu e o samba. Também, as vivências proporcionadas com a participação no Projeto Rondon pela Operação Capim Dourado realizada em Itapiratins/TO, em 2012, cidade de 3500 habitantes do nordeste brasileiro, marcada por dificuldades muito peculiares e distintas das existentes no sudeste e sul, puderam concretizar a imagem do esquecimento histórico daquela região como política pública de produção de inexistência de pessoas e condição de vida miserável.

Sou matuto do Nordeste,
Criado dentro da mata.
Caboclo cabra da peste,
Poeta cabeça-chata.
Por ser poeta roceiro,
Eu sempre fui companheiro
Da dor, da mágoa e do pranto.
Por isso, por minha vez,
Vou falar para vocês
O que é que eu sou e o que eu canto:

Sou poeta agricultor,
Do interior do Ceará.
A desdita, o pranto e a dor,
Canto aqui e canto acolá.
Sou amigo do operário
Que ganha um pobre salário,
E do mendigo indigente.
E canto com emoção
O meu querido sertão
E a vida de sua gente.

Procurando resolver
Um espinhoso problema,
Eu procuro defender,
No meu modesto poema,
Que a santa verdade encerra,
Os camponeses sem terá
Que os céus desse Brasil cobre,
E as famílias da cidade
Que sofrem necessidade,
Morando no bairro pobre.

Vão no mesmo itinerário,
Sofrendo a mesma opressão.
Na cidade, o operário;
E o camponês, no sertão.
Embora, um do outro ausente,
O que um sente, o outro sente.
Se queimam na mesma brasa
E vivem na mesma guerra:
Os agregados, sem terra;
E os operários, sem casa.

Operário da cidade,

Se você sofre bastante,
A mesma necessidade
Sofre o seu irmão distante.
Sem direito de carteira,
Levando vida grosseira,
Seu fracasso continua.
É grande martírio aquele
A sua sorte é a dele
E a sorte dele é a sua!

Disso, eu já vivo ciente:
Se, na cidade, o operário
Trabalha constantemente
Por um pequeno salário,
Lá no campo, o agregado
Se encontra subordinado
Sob o jugo do patrão,
Padecendo vida amarga,
Tal qual o burro de carga,
Debaixo da sujeição.

Camponeses, meus irmãos,
E operários da cidade,
É preciso dar as mãos
E gritar por liberdade.
Em favor de cada um,
Formar um corpo comum,
Operário e camponês!
Pois, só com essa aliança,
A estrela da bonança
Brilhará para vocês!

Uns com os outros se entendendo,
Esclarecendo as razões.
E todos, juntos, fazendo
Suas reivindicações!
Por uma Democracia
De direito e garantia
Lutando, de mais a mais!
São estes os belos planos,
Pois, nos Direitos Humanos,
Nós todos somos iguais!

(O Operário e o Agregado - Patativa do Assaré)

Ainda na graduação, minha entrada e valorização do campo da educação, principalmente não-formal, aconteceu quando participei do projeto “Literatura: Um Outro Olhar Depois”, onde realizávamos contação de história para crianças de uma creche pública em Varginha-MG. Outros dois eventos foram marcantes, ambos ligados à um projeto de economia solidária existente no *campus*. O primeiro foi uma palestra que assisti em Alfenas-MG do educador Carlos Rodrigues Brandão, pessoa simples, um andarilho da educação, como foi seu parceiro Paulo Freire. A segunda foi uma palestra do economista-educador Marcos

Arruda, alguém que fora torturado e exilado no período ditatorial e vislumbrou na educação caminhos fecundos para a transformação. Estas vivências me ligaram ainda mais à busca da humanização das pessoas e foi aí que compreendi que a economia pode funcionar de maneira solidária e cooperativa, sem a centralidade do capital em seus processos, contudo, são as pessoas que conduzem as relações de troca e valoração desta troca. Compreendi então que minha atuação pela humanização, perpassava a reflexão sobre os processos educativos para a emancipação.

Assim, devido ao modelo de curso interdisciplinar e a área econômica não mais preenchendo os sentidos para permanecer estudando, me formei na primeira etapa do curso sem a especialização de uma área tradicional e voltei à Sorocaba-SP, descobrindo o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd-So) na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba-SP. No período que retornei, iniciei a experiência como professor eventual em escolas municipais de Sorocaba. Aqui começou o partejamento do projeto de pesquisa que me classificou para o programa. A inquietação pela falta de voz dos educandos na escola cristalizou-se pelo contato com experiências escolares democráticas na grande São Paulo – Projeto Âncora, Colégio Viver, Escola Lumiar, EMEF Amorim Lima, EMEF Campos Salles, Politéia. Estas experiências, as quais adotam a prática da participação como orientação fundamental para os seus funcionamentos, estão obtendo resultados que comprovam a relevância deste aspecto para estruturação de uma escola, para fomentar o desenvolvimento de uma cultura política participativa e comunitária. Neste tema enviei um projeto de pesquisa para PPGEd-So na linha Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. No processo seletivo, no final de 2013, fui fazer a prova escrita em estado febril, porém pude avançar nas etapas e ingressar no programa.

O contado com o Grupo de Estudos Educação, Comunidade e Movimentos Sociais (GECOMS), as vivências, leituras e discussões puderam, junto com a disciplina Educação e Movimentos Sociais, vislumbrar a ampliação das formas de participação na sociedade. Esta experiência me aproximou, teoricamente, das formas de organização popular que me fizeram compreender a potência existente em movimentos coletivos como um espaço criativo de partilha de saberes e cultura política, processos geralmente invisíveis aos olhos de fora dos movimentos. Assim, motivado por identificar, no município de Sorocaba, resistências à instituição escolar hegemônica e seus modos de atuação, além de registrar e revelar o que não está visível, me propus ir ao encontro de iniciativas, movimentos ou ações coletivas

preocupadas com a educação libertadora/emancipadora/crítica. O projeto foi se desenhando e passou por redefinições até que “os olhos brilhassem”, segundo a orientadora. Através do estudo da cartografia, mediado por leituras de Kastrup e Rolnik, pude compreender que os “gêrmens potenciais” em curso seriam essas iniciativas invisíveis a serem reveladas. Através da reflexão sobre o embrutecimento do corpo e o corpo vibrátil em coma, pude iniciar minha desterritorialização e “ativar” meu corpo vibrátil para, junto com os atores da pesquisa, extrair saberes das experiências implicadas.

2. Em busca de subjetividades rebeldes: ações micropolíticas pela reinvenção do presente

*La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.
La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.*
(GALEANO, 1990)

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver

Não guarde no pensamento
Que estamos no sofrimento
É pagando o que devemos
A Providência Divina
Não nos deu a triste sina
De sofrer o que sofremos

Deus o autor da criação
Nos dotou com a razão
Bem livres de preconceitos
Mas os ingratos da terra
Com opressão e com guerra
Negam os nossos direitos

Não é Deus quem nos castiga
Nem é a seca que obriga
Sofrermos dura sentença
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença

Sofremos em nossa vida
Uma batalha renhida
Do irmão contra o irmão
Nós somos injustiçados
Nordestinos explorados
Mas nordestinados não

Há muita gente que chora
Vagando de estrada afora
Sem terra, sem lar, sem pão
Crianças esfarrapadas
Famintas, escaveiradas
Morrendo de inanição

Sofre o neto, o filho e o pai
Para onde o pobre vai
Sempre encontra o mesmo mal

Esta miséria campeia
Desde a cidade à aldeia
Do Sertão à capital

Aqueles pobres mendigos
Vão à procura de abrigos
Cheios de necessidade
Nesta miséria tamanha
Se acabam na terra estranha
Sofrendo fome e saudade

Mas não é o Pai Celeste
Que faz sair do Nordeste
Legiões de retirantes
Os grandes martírios seus
Não é permissão de Deus
É culpa dos governantes

Já sabemos muito bem
De onde nasce e de onde vem
A raiz do grande mal
Vem da situação crítica
Desigualdade política
Econômica e social

Somente a fraternidade
Nos traz a felicidade
Precisamos dar as mãos
Para que vaidade e orgulho
Guerra, questão e barulho
Dos irmãos contra os irmãos

Jesus Cristo, o Salvador
Pregou a paz e o amor
Na santa doutrina sua
O direito do banqueiro
É o direito do trapeiro
Que apanha os trapos na rua

Uma vez que o conformismo
Faz crescer o egoísmo
E a injustiça aumentar
Em favor do bem comum
É dever de cada um
Pelos direitos lutar

Por isso vamos lutar
Nós vamos reivindicar
O direito e a liberdade
Procurando em cada irmão
Justiça, paz e união
Amor e fraternidade

Somente o amor é capaz
E dentro de um país faz
Um só povo bem unido
Um povo que gozará
Porque assim já não há
Opressor nem oprimido

(Nordestino Sim, Nordestinado Não - Patativa do Assaré)

2.1 A educação bancária (massificação) como política de produção de impotência/subjetividade conformada

Hoje
Não tem boca pra se beijar
Não tem alma pra se lavar
Não tem vida pra se viver
Mas tem dinheiro pra se contar
De terno e gravata, teu pai agradar
Levar tua filha pro mundo perder
É o céu da boca do inferno esperando você
É o céu da boca do inferno esperando.
(Esquiva de Esgrima - Criolo)

Mãos ao alto!

Você ainda não se matriculou em nossa escola??

Está esperando o que??

Bem vindo à escola do mundo de cabeça para baixo!

Aqui você terá os ensinamentos do mundo e a prática educativa da sociedade moderna globalizada.

El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo : así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela (GALEANO, 2012, p.10).

Sistematizado por Eduardo Galeano (2012), o programa de estudos da escola do mundo traz os ensinamentos para que a sua estadia no Planeta Terra seja configurada pelos saberes patriarcais, neoliberais, colonizadores e racistas, os quais estão inseridos no currículo educativo do funcionamento do modo de produção capitalista ocidental. Entre os módulos, destacamos alguns de seus conteúdos¹¹:

Curso basico de injusticia: eventos históricos que promoveram o livre

¹¹ Outros módulos da grade curricular são: *Clases de corte y confección: cómo elaborar enemigos a medida; Seminario de ética; Trabajos prácticos: cómo triunfar en la vida y ganar amigos; Lecciones contra los vicios inútiles; Clases magistrales de impunidad; Modelos para estudiar; La impunidad de los cazadores de gente; La impunidad de los exterminadores del planeta; La impunidad del sagrado motor; Pedagogía de la soledad; Lecciones de la sociedad de consumo; Curso intensivo de incomunicación; La contraescuela; Traición y promesa del fin del milenio e; El derecho al delirio (GALEANO, 2012).*

comércio, a hegemonia das potências econômicas, pobreza é mérito individual, legitimação das extremas desigualdades sociais pelos organismos internacionais, além do utilização da linguagem para mascarar e descaracterizar a realidade como: “*la expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar; el derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización ni explicación se llama flexibilización del mercado laboral* (Ibid., p.41);

O *Curso básico de racismo y de Machismo* consiste em ensinamentos que devem cumprir rigorosamente o seguinte princípio fundamental: “*Los subordinados deben obediencia eterna a sus superiores, como las mujeres deben obediencia a los hombres. Unos nacen para mandones y otros nacen para mandados* (Ibid., p.45)”.

As *Cátedras del miedo*, por sua vez, são ensinadas em dois módulos: 1) *La enseñanza del miedo* e 2) *La industria del miedo*. Em *La enseñanza del miedo*, podemos ter como referência de seus conteúdos a seguinte passagem:

El miedo global
Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.
Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.
Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.
La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir.
Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras.
Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.
Miedo a los ladrones, miedo a la policía.
Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.
Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir (Ibid., p.83).

Já em *La industria del miedo*:

¿Quiénes son los carceleros, y quiénes los cautivos? Bien se podría decir que, de alguna manera, estamos todos presos. Los que están en las cárceles y los que estamos afuera. ¿Están libres los presos de la necesidad, obligados a vivir para trabajar porque no pueden darse el lujo de trabajar para vivir? ¿Y los presos de la desesperación, que no tienen trabajo ni lo tendrán, condenados a vivir robando o milagreado? Y los presos del miedo, ¿estamos libres? ¿No estamos todos presos del miedo, los de arriba, los de abajo y los del medio también? En sociedades obligadas al sálvese quien pueda, estamos presos los vigilantes y los vigilados, los elegidos y los parias (Ibid., p.110).

Por último, destacamos o curso de *Lecciones de la sociedad de consumo*, a qual tem por premissa que há:

Invisible violencia del mercado: la diversidad es enemiga de la rentabilidad, y la uniformidad manda. La producción en serie, en escala gigantesca, impone en todas partes sus obligatorias pautas de consumo. Esta dictadura de la uniformización obligatoria es más devastadora que cualquier dictadura del partido único: impone, en el mundo entero, un modo de vida que reproduce a los seres humanos como fotocopias del consumidor ejemplar. El consumidor ejemplar es el hombre quieto. Esta civilización, que confunde la cantidad con la calidad, confunde la gordura con la buena alimentación (Ibid., p.260).

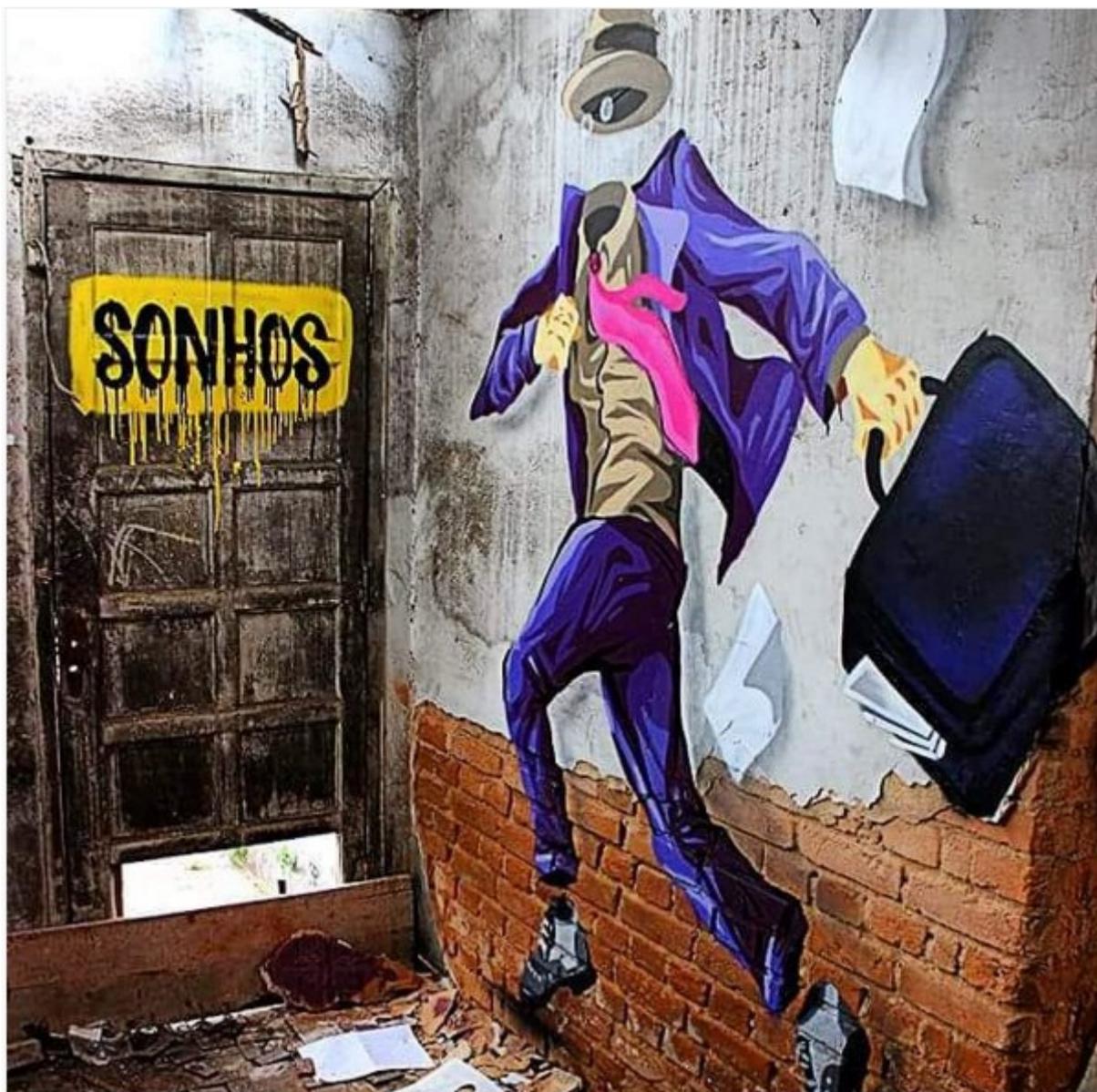


Figura 2. Autor: Michel Japs. Projeto: Arte Desolada.

Estas passagens de Eduardo Galeano resgam, em tom cômico e metafórico, obviedades que estão veladas e naturalizadas – fomentadas pela modernidade e o capitalismo ocidental que passariam a dar as mãos no decorrer da história¹² – que estão produzindo a

¹² SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

indignidade da vida humana e a degradação da Terra. Em nosso objetivo de compreender os processos de subjetividade individualizados e conformados, resgatamos, brevemente, aspectos da modernidade ocidental e algumas dimensões que tocam a organização econômica do capitalismo, juntamente com estratégias da instituição escolar para a regulação do ser humano. Para organizar e sistematizar esta discussão, ressaltamos que não há intenção de esgotamento do tema, mas passagens que buscam apontamentos que dialogam sobre a formação da sociedade ocidental e nos ajudam a entender o que construiu e constrói a produção de impotência e subjetividade conformada no cenário atual.

Para isso, inicialmente, elencamos considerações de Erich Fromm para compreender aspectos psicológicos da formação humana em sociedade. Conforme explica o autor, os sentimentos, os desejos, a sexualidade, as decisões e os impulsos que motivam e guiam são, na realidade, culturais, frutos do processo social que transcorre todo o percurso de formação permanente da história (FROMM, 1959).

Las inclinaciones humanas más bellas, así como las más repugnantes, no forman parte de una naturaleza humana fija y biológicamente dada, sino que resultan del proceso social que crea al hombre. En otras palabras, la sociedad no ejerce solamente una función de represión — aunque no deja de tenerla —, sino que posee también una función creadora. La naturaleza del hombre, sus pasiones y angustias son un producto cultural; en realidad el hombre mismo es la creación más importante y la mayor hazaña de esse incesante esfuerzo humano cuyo registro llamamos historia (Ibid., p.37).

O que dá vitalidade ao pensamento de Fromm, no campo da psicologia social, são suas inquietações sobre as diferenças nas estruturas do caráter humano de uma época e outra, como do Renascimento e da Idade Média, do século XIX e do capitalismo monopolista. Assim, constatando que há diferenças no humano entre períodos históricos de diferentes arranjos econômicos, políticos, sociais e culturais, pergunta-se: “¿Qué es lo que obliga a los hombres a adaptarse a casi todas las condiciones vitales que pueden concebirse y cuáles son los límites de su adaptabilidad?” E responde:

(...) existen ciertos sectores de la naturaleza humana que son más flexibles y adaptables que otros. Aquellas tendencias y rasgos del carácter por los cuales los hombres difieren entre sí muestran un alto grado de elasticidad y maleabilidad: amor, propensión a destruir sadismo, tendencia a someterse, apetito de poder, indiferencia, deseo de grandeza personal, pasión por la economía, goce de placeres sensuales y miedo a la sensualidad (FROMM, 1959, p.42).

As configurações estabelecidas pelo sistema econômico ao funcionamento da sociedade e às necessidades fisiológicas humanas, são as condições em que se produzem os modos de vida e a construção da personalidade.

Así el modo de vida, tal como se halla predeterminado para el individuo por obra de las características peculiares de un sistema económico, llega a ser el factor primordial en la determinación de toda la estructura de su carácter, por cuanto la imperiosa necesidad de autoconservación lo obliga a aceptar las condiciones en las cuales debe vivir (FROMM, 1959, p.43).

Porém,

Ello no significa que no pueda intentar, juntamente con otros individuos, la realización de ciertos cambios políticos y económicos; no obstante, su personalidad es moldeada esencialmente por obra del tipo de existencia especial que le ha tocado en suerte, puesto que ya desde niño ha tenido que enfrentarlo a través del medio familiar, medio que expresa todas las características típicas de una sociedad o clase determinada (FROMM, 1959, p.43-44).

A partir de Fromm, podemos dizer que existem processos que conduzem à produção de comportamentos, hábitos, desejos e modos de organização da vida em sociedade. A estes processos, podemos chamá-los de produção de subjetividade.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanta de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.31).

Esta exposição inicial nos ajuda a entender que os mecanismos de produção de subjetividade tem especificidades dinâmicas de acordo com a complexidade de cada período histórico. Por exemplo, no período medieval, afirma Fromm, “*el capital era siervo del hombre; (...) En el mundo medieval las actividades económicas constituían un medio para un fin, y el fin era la vida misma, o — como lo entendía la Iglesia católica— la salvación espiritual del hombre*” (FROMM, 1959, p.141). O iluminismo, que depois marcou as concepções de pensamento e visão de mundo desde a crise da idade média e o regime de servidão feudal, teve como promessa o esclarecimento a fim de “livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, uma vez que o mítico era a referência existencial e formadora, ou seja, visava “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p.19). Um dos expoentes deste período foi Descartes, o qual entendia que somente a razão seria a possibilidade para a emancipação do homem (BASTOS, 2007).

A promessa iluminista de emancipação baseava-se numa apaixonada crença no

progresso advindo do conhecimento técnico, o qual redundaria no bem-estar da humanidade. Sua força derivava da ciência, sobretudo da matemática e da física, que haviam revolucionado o século XVII. Assim, no decorrer do século XVIII, a convicção no progresso do conhecimento humano por meio do controle sobre a natureza fez da ciência, especialmente a ciência positiva, o método por excelência de aferição da verdade, isto é, do conhecimento (BASTOS, 2007, p.204).

A ideia de progresso foi de grande convergência para a construção da hegemonia burguesa¹³ que orientava-se pela tríade: capitalismo como modo de produção; ciência como o saber para o progresso técnico-produtivo e; razão como o pensamento pragmático e objetivo (Ibid.). A partir destes elementos havia a expectativa de que a sociedade caminhará para, segundo HOBBSAWM¹⁴ (apud BASTOS, 2007, p.204), “não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço das ciências e das artes, em suma, um mundo de contínuo progresso material e moral”.

Contudo, para ordenar, sistematizar, explicar, pensar e inscrever aquelas novas tendências para a vida em sociedade produzir sua existência emancipada, a centralidade do preceito da razão técnico-científico no modo de organização social e da produção material inaugurou a modernidade ocidental: um projeto de sociedade¹⁵ (BASTOS, 2007). Movimento instaurado com a Revolução Francesa em seus ideais da igualdade, liberdade e fraternidade. Assim, como promessa central da modernidade¹⁶, a emancipação social deveria ser tensionada com a regulação, e o progresso com a ordem, pois destas tensões, próprias de “uma sociedade com muitos problemas”, haveriam então a “possibilidade de resolvê-los” (SANTOS, 2007, p.17). Ainda que as liberdades conquistadas pela ascensão da modernidade e do capitalismo, como a igualdade de direitos escrita nas constituições, a quebra da barreira religiosa como

¹³ Observa-se o sucesso e aprovação popular das revoluções francesa e industrial para romper com um poder centralizado de governança monárquica, onde não havia possibilidade de mobilidade social, e instituir as democracias liberais-burguesas, onde criou-se a expectativa de ascensão econômica e de classe social.

¹⁴ HOBBSAWM, Eric. A era das revoluções. Trad.: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

¹⁵ Resgatamos aqui uma referência de fazer científico daquele período que estava alinhado com o desenvolvimento capitalista e as ideias de progresso. Adam Smith, além de filósofo, foi considerado primeiro economista da história ocidental quando escreveu “Riqueza das Nações” e postulou, cientificamente, que a economia de mercado, para se equilibrar, deve ser livre, pois se auto-regula, já que o auto-interesse dos indivíduos levaria cada um à otimização de sua potencialidade produtiva e assim todos à uma concorrência que traria preços justos. Esta postulação conclama no crescimento econômico e distribuição de renda ideais para se atingir à harmonia social.

¹⁶ Porém, Santos adverte que a modernidade ocidental e capitalismo são processos históricos autônomos e diferentes, pois o primeiro surgiu entre o século XVI e XVIII, portanto antes do consolidação do capitalismo industrial nos países centrais, ainda que depois tenham convergido e entrecruzado. Ressalta ainda que ambos possuem dinâmicas próprias de desenvolvimento e condições de operação (SANTOS, 2002).

imponente às relações sociais e econômicas entre os indivíduos, ou seja, a derrubada de velhas formas de autoritarismo, houve, porém, consequências inversas que produziram indivíduos “*más solo y aislado, y al inspirarle un sentimiento de insignificancia e impotencia*” (FROMM, 1959, p.139). Estas consequências se deram principalmente pois

(...) la economía capitalista abandonó al individuo completamente a sí mismo. Lo que hacía y cómo lo hacía, si tenía éxito o dejaba de tenerlo, eso era asunto suyo. (...) Pero al favorecer la libertad de, este principio contribuyó a cortar todos los vínculos existentes entre los individuos, y de este modo separó y aisló a cada uno de todos los demás hombres (FROMM, 1959, p.139).

O capitalismo industrial instaurou-se sob o primado da otimização da produção em série e para isso se furtou largamente a dignidade e integridade da classe operária: longas jornadas de trabalho, mão-de-obra infantil, salários extremamente baixos, condições insalubres, dentre outros fatores que esgotavam e tornavam baixa a expectativa de vida, impossibilitando que qualquer potência de vida pudesse ser desenvolvida. Foucault chama este período das “sociedades disciplinares” e Deleuze assim nos explica:

Foucault situou as *sociedades disciplinares* nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um suas leis: primeiro a família, depois a caserna (‘você não está mais na sua família’), depois a caserna (‘você não está mais na escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 2008, p. 219).

Para Giongo, Munhoz e Olegário, a escola foi a instituição da modernidade que teve o papel mais eficiente para instaurar a sociedade disciplinadora, pois “utilizou de técnicas de coerção e de esquadramento do corpo, do tempo e do espaço, visando a uma sujeição dos indivíduos através de um processo de docilização” (2014, p.70). Esta eficiência tinha como objetivo enquadrar as pessoas para que estas tornassem-se mão-de-obra com habilidade para a execução do trabalho nas fábricas. Sendo então o trabalho a principal função e ocupação no espaço-tempo dos membros da sociedade dos produtores – como Bauman refere-se ao capitalismo industrial –, os seus papéis limitavam-se a produtores e soldados, moldados tanto pela obrigação de desempenhá-los como pela introdução de vontade e a capacidade para tal (1999). Bauman ainda resgata a inquietação sobre a condição de existência relativo àquele período, se “o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar” (1999, p.88).

Recuperamos com a perspectiva marxista o conceito de trabalho para nos ajudar a entender como a produção de subjetividades se passa na atividade produtiva no capitalismo. Considera-se o trabalho como “condição ontológica do homem, isto é, consiste

em condição de sua existência”, uma vez que “nasce carente e, na intenção de satisfazer necessidades como comer, beber e abrigar-se, cria possibilidades de existência por meio de sua ação vital: o trabalho. As carências humanas levam o homem a exteriorizar seu pensamento, o que se configura como uma necessidade natural” (BASTOS, 2007, p.205). Desse modo, continua a autora, “O produto do trabalho é expressão da consciência humana, representa sua objetivação no mundo material, ou seja, na objetividade” (Ibid., p.205). A experiência do trabalho, o seu processo de realização e a contemplação de seu produto – objetivação – seriam, portanto, “o momento em que o homem vê a si mesmo no mundo, constituindo-se em fator de reconhecimento de sua humanidade e de sua liberdade” (Ibid., p.206), o que se passa na realidade externa a si mas que constitui a formação da consciência humana. Em suma:

(...) o trabalho expressa, e é expressão, da relação de dependência recíproca entre indivíduo e sociedade, pois, à medida que o homem se exterioriza, isto é, se objetiva no mundo, é erigida a realidade social, a qual passa a compor o indivíduo. Nesse sentido, a consciência é fruto do trabalho expresso nas relações sociais, numa relação dialética entre sujeito e sociedade determinante para a construção da subjetividade (BASTOS, 2007, p.206).

Assim, a consolidação do modo de produção capitalista como uma sociedade de produção de mercadorias, fragmentou-se o processo produtivo nas fábricas, expandindo a separação entre a elaboração e a execução dos processos do trabalho, ou seja, mudou-se a função e a produção de existência dos trabalhadores (BASTOS, 2007). Desse modo, a execução do trabalho passou a ser estranha ao seu produto, ocorrendo o “alheamento do homem de sua atividade ontológica (...). A constituição do homem passa a se subordinar às relações materiais de produção fragmentadas e opacas, que originam um processo de velamento e obscurecimento da consciência individual e coletiva do sujeito” (Ibid., p.206). Estas transformações da consciência, nas dimensões objetivas e subjetivas, pela vida própria adquirida pela mercadoria, alterou as relações entre os humanos de maneira que passam a ser coisificados e regidos pelas leis do mercado, enquadrando-se então à uma dinâmica externa à sua vontade, como um fetiche à mercadoria (Ibid.).

Esta dinâmica impossibilitou que a expectativa marxista de libertação da consciência alienada e da vida oprimida pela experiência do trabalho tenha sido possível: “O indivíduo, constituído por um processo de socialização empobrecido, numa cultura administrada pelos interesses mercantis, o qual enfraquece o desenvolvimento das qualidades humanas morais, se apega à ilusão de satisfação imediata” (BASTOS, 2007, p.207). Com isso,

os produtos do trabalho, concluiu Bastos, que significavam meios para se “alcançar a humanização como fim, assumem a totalidade, quando, na verdade, em sua essência, representam apenas a parte, a particularidade, para se alcançar a experiência humana” (Ibid., p.207).

(...) la actividad económica, el éxito, las ganancias materiales, se vuelven fines en sí mismos. El destino del hombre se transforma en el de contribuir al crecimiento del sistema económico, a la acumulación del capital, no ya para lograr la propia felicidad o salvación, sino como un fin último. El hombre se convierte en un engranaje de la vasta máquina económica — un engranaje importante si posee mucho capital, uno insignificante si carece de él —, pero en todos los casos continúa siendo un engranaje destinado a servir propósitos que le son exteriores¹⁷ (FROMM, 1959, p.141).

Por isso, podemos afirmar que o modo de produção de existência da vida humana em suas transformações pelo capitalismo ocidental, perpassam exercícios de poder sobre a vida.

Em resumo, com Foucault, podemos afirmar que durante todo o período compreendido entre os séculos XVIII e meados do século XX, essa organização dos exercícios de poder teria abarcado a vida dos corpos no interior de instituições de reclusão as mais diversas (escolas, fábricas, hospitais, prisões, etc.) e das populações no interior dos Estados-nação que em seu conjunto compõem o mundo por nós conhecido como ocidental (AMBROZIO, 2011, p.14).

As observações das estratégias de captura do capitalismo tiveram na Escola de Frankfurt contribuições importantes para se compreender mecanismos do capital em investidas no campo da cultura. Para Adorno e Horkheimer, a mobilização dos recursos da indústria cultural engendram artifícios estruturantes do direcionamento da vida humana, como um regime ditatorial (1947). Através de sutís mensagens instaladas nos indivíduos, convertidos em expectadores da história e meros consumidores de produtores e ideias, é que “a grande indústria da cultura lhe imputa como necessidades vitais, num processo de alienação de sua consciência” (BASTOS, 2007, p.205). Se a promessa do iluminismo era a desmistificação da vida e o esclarecimento através da racionalidade técnica-instrumental, o que vemos, segundo Adorno e Horkheimer (1947) é justamente um reencantamento: “O indivíduo, constituído por um processo de socialização empobrecido, numa cultura administrada pelos interesses mercantis, o qual enfraquece o desenvolvimento das qualidades humanas morais, se apega à ilusão de satisfação imediata” (BASTOS, 2007, p.205).

¹⁷ Segundo Fromm (1959), esta dinâmica submissa teve terreno psicológico preparado pelo protestantismo, que afirmava a glória divina e não terrena. Estas ideias supervalorizaram as atividades econômicas em função do sentimento de dignidade e orgulho em realizar o trabalho, ou seja, em ser o meio para o fim que é o aumento da riqueza. Estas ideias foram originalmente elaboradas por Émile Durkheim em 1904 no livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, onde o autor investiga as lições morais da religião que contribuem para a consolidação da hegemonia capitalista.

O uso de instrumentos para estimular o consumo e a alienação da consciência, o que Adorno e Horkheimer chamaram de Indústria Cultural, refere-se às dinâmicas conduzidas para a produção em série de desejos: “O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p.2).

(...) o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência. — A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre: a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática — que desmorona na medida em que exige o pensamento — mas através de sinais (HORKHEIMER; ADORNO, 1947, p.9).

Assim como Horkheimer e Adorno (1947), Santos (2002; 2007) e Fromm (1959) criticam a modernidade pelo emprego da racionalidade técnica-instrumental em todas as esferas da vida, pois as suas consequências escancaram suas próprias contradições. Para Fromm, “*La racionalidad del sistema de producción, en sus aspectos técnicos, se ve acompañada por la irracionalidad de sus aspectos sociales*” (1959, p.149).

A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tomada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado “Terceiro Mundo interior”) (SANTOS, 2002, p.56).



Figura 3. Sem nome. Autores: Michel Japs; Will Ferreira

Os condicionamentos do sistema produzem indivíduos oprimidos orientados por ideias e paixões opressoras, como já alertado por Freire (1987) e também por Fromm:

Pero, aparte esta dependencia directa y personal del obrero con respecto al empleador, el espíritu de ascetismo y la sumisión a fines extrapersonales, que hemos señalado como rasgos característicos del capitalista, impregnaron también la mentalidad del trabajador, así como todo el resto de la sociedad. Esto no debe sorprendernos. En cada sociedad el espíritu de toda la cultura está determinado por el de sus grupos más poderosos. Así ocurre, en parte porque tales grupos poseen el poder de dirigir el sistema educacional, escuelas, iglesia, prensa y teatro, penetrando de esta manera con sus ideas en la mentalidad de toda la población; y en parte porque estos poderosos grupos ejercen tal prestigio, que las clases bajas se hallan muy dispuestas a aceptar e imitar sus valores y a identificarse psicológicamente con ellas (1959, p.144).

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje

dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 1967, p.43).



Figura 4. Sem nome. Autor: Will Ferreira

Se a visão marxista nos ajuda a compreender os elementos econômicos objetivos e as relações de produção que coisificam a vida humana, para Foucault, o poder sobre a vida é biopolítico. Nas palavras de Pelbart é um conceito

(...) para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida, vigentes desde o século 18. Centrada prioritariamente nos mecanismos do ser vivo e nos processos biológicos, a biopolítica tem por objeto a população, isto é, uma massa global afetada por processos de conjunto. Biopolítica designa pois essa entrada do

corpo e da vida, bem como de seus mecanismos, no domínio dos cálculos explícitos do poder, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana (2002, p.39).

O aprimoramento tecnológico, que ampliou as capacidades de comunicação e mobilidade, pôde instalar uma nova conjuntura que acarretou reformulações no capitalismo, que ressaltou e valorizou o discurso da liberdade e autonomia aos indivíduos (BASTOS, 2007). Porém,

(...) apesar de tantas promessas e condições para a autonomia, o que a realidade expressa é um indivíduo progressivamente aprisionado ao mercado econômico, espaço em que as reorganizações do capital sobre o trabalho concorrem para o atrofiamiento da subjetividade autônoma (BASTOS, 2007, p.207).

O discurso gerencialista da sociedade disciplinar, que predominava no funcionamento da fábrica e consistia numa estratégia para otimizar e controlar “fluxos da energia humana de trabalho regulando de maneira precisa os gestos que os trabalhadores deveriam executar com os tempos ótimos de cada execução” (AMBROZIO, 2011, p.16), penetrou os campos educacionais e de pesquisa científica, alastrando-se, no pós-segunda guerra, na “(...) sociedade como um todo, no sentido de uma internalização nos corpos das regras do mando no objetivo de um controle contínuo e a céu aberto por meio de redes flexíveis e flutuantes” (Ibid., p.17). Esta mudança foi observada por Deleuze (2008) e refere-se à transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escola, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 2008, p.220).

Giongo, Munhoz e Olegário (2014) nos explicam que, neste tipo de dominação, gerenciam-se riscos através da potencialização e ampliação de tecnologias de poder e, para isso, não faz-se necessário confinar ou enclausurar em um espaço-tempo, como na sociedade disciplinar, pois os fluxos são todos passíveis de captura. Dessa forma, questionam: “Por que trancafiar, se podemos controlar o pensamento, o corpo, a vida a partir do convencimento? (2014, p.72)”. A transição para a sociedade do controle, compreendemos, pôde ser consolidada com a hegemonia das ideias e políticas neoliberais. Para Gentili, a construção desta hegemonia só foi possível graças a um grande êxito cultural, o qual ofereceu um

discurso lógico sobre a explicação da crise e um conjunto de respostas e estratégias coerentes que além de transformar “materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (1999, p.5).

A ascensão das políticas neoliberais pelo mundo aprofundou a globalização ou, o que Guattari chama de Capitalismo Mundial Integrado (CMI) que, segundo o autor, “é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta”, inclusive “os países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora de seu controle” (GUATTARI, 1985, p.211). No CMI, afirmam Guattari e Rolnik, a produção de subjetividade é

(...) serializada, normalizada, centralizada em torno de uma imagem, de um consenso subjetivo referido e sobrecodificado por uma lei transcendental. Esse esquadramento da subjetividade é o que permite que ela se propague, a nível da produção e do consumo das relações sociais, em todos os meios (intelectual, agrário, fabril, etc.) e em todos os cantos do planeta (1996, p.40).

Podemos relacionar a sociedade do controle e o CMI como estratégias de reinvenção do mando sobre as pessoas, através da captura das instituições e das relações sociais e econômicas. Bauman (2008), por sua vez, classificou esta como a sociedade de consumo, em que justamente uma das principais redes de interações humanas dá-se no ambiente de consumo, ou seja, “por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, e à semelhança, das relações entre os consumidores e os objetos de consumo” (BAUMAN, 2008, p.19). Isto só teve possibilidade de ser efetivado pelos mercados de consumo, devido à anexação e colonização dos espaços de conexão/interação ou separação entre os seres humanos (Ibid.). O autor agora questiona se “é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir” (BAUMAN, 1999, p.89). Porém, ainda uma nova tática de captura se engendra:

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias (BAUMAN, 2008, p.20).

Os autores italianos Lazzarato e Negri (2001), em sua análise sobre a crise do

fordismo, reestruturação produtiva e novas formas de trabalho, compreenderam que na dinâmica fordista o tempo era delimitado pelo período dentro da fábrica e hoje o tempo de trabalho se constitui como o tempo de vida global. Assim, muito sucintamente, segundo os autores, na nova dinâmica de trabalho o controle está além da força de trabalho, assenta-se também sobre a subjetividade do indivíduo. Este processo trouxe a hegemonia do trabalho imaterial, que “aparece de forma ainda mais evidente quando estudamos o ciclo social da produção (“fábrica difusa”, organização do trabalho descentralizado, de um lado, e as diferentes formas de terceirização, de outro)” (Ibid., p.26).

(...) pode-se dizer que quando o trabalho se transforma em trabalho imaterial e o trabalho imaterial é reconhecido como base fundamental da produção, este processo não investe somente a produção, mas a forma inteira do ciclo "reprodução-consumo": o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.30).

O trabalho imaterial e a centralidade do consumo, marcam uma reinvenção da estratégia capitalista do poder sobre a vida (SILVA, 2008), assim como Deleuze afirmou sobre a sociedade do controle (2008), onde a produção de subjetividade tornara-se mais importante do que qualquer outro tipo de produção (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Rolnik e Guattari defendem que o que sustenta o lucro no capitalismo, na verdade e fundamentalmente, é a produção de poder subjetivo (1996). Este entendimento, argumentam, não se trata de uma visão idealista e individualizante sobre a realidade, mas assume em todos os processos de produção social e material a existência de produção de subjetividade (Ibid.).

O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse *terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade*. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. - sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.32).

Para que o indivíduo encontre-se na posição de consumidor de subjetividade, foi necessário reconfigurar os papéis e atuações do Estado. Bauman (1999), investigando a transformação dos indivíduos em mercadoria, aponta que a reconfiguração do capitalismo do Estado de Bem-Estar Social para o ideário neoliberal – no qual a necessidade de mão-de-obra industrial em massa foi reduzida – motivou em seus membros à mudança dos papéis de soldados e produtores, a fim de engajá-los a serem consumidores. Processo associado à redução do Estado em sua intervenção na economia pela desregulamentação do mercado e às privatizações. Contudo, segundo Ambrozio, ao mesmo tempo há uma “intervenção maciça do Estado sobre a sociedade civil para garantir a moldura do mercado; para garantir que o

mercado haja como regulador ou enformador da sociedade” (2011, p.115). Ou seja, a regulação da sociedade deve estar submetida à estratégia do mercado em que o princípio regulador assenta-se mais sobre mecanismos de concorrência do que na troca de mercadorias (FOUCAULT¹⁸ apud AMBROZIO, 2011). Bauman descreve de que maneira este processo acirrou a individualização para concorrer ao mercado de trabalho, em que

(...) a preocupação de garantir a “vendabilidade” da mão-de-obra em massa é deixada para homens e mulheres como indivíduos (por exemplo: transferindo os custos da aquisição de habilidades profissionais para fundos privados – e pessoais), e estes são agora aconselhados por políticos e persuadidos por publicitários a usarem seus próprios recursos e bom senso para permanecerem no mercado, aumentarem seu valor mercadológico, ou pelo menos não o deixarem cair, e obterem o reconhecimento de potenciais compradores (BAUMAN, 2008, p.16).

Esta mudança na orientação do funcionamento capitalista ocidental, migrou a estratégia do processo de produção de captura do fetichismo da mercadoria para o fetichismo da subjetividade.

A substituição, nas objetivações humanas, do reconhecimento pela negação, pela fragmentação e pelo isolamento, resulta no embrutecimento humano. Nessa medida, o processo de individuação do homem, a construção do indivíduo como ser consciente de sua própria individualidade, passa a ser constituído pela individualização exacerbada. Nesse caso, a individualidade perde o sentido de liberdade e força individual, dissolvendo-se em “uma síntese dos interesses materiais do indivíduo” (HORKHEIMER,¹⁹ 2000, p. 140). O resultado desse processo é a fetichização da subjetividade, em que o indivíduo se torna um ser vazio, acrítico, coisificado, o que ocorre justamente em virtude de lhe faltar o reconhecimento de si mesmo como sujeito, resultando que seu espírito tende a ser regido pela razão formalizada. Em virtude de a sociedade ser uma totalidade, a fetichização da subjetividade afeta os diversos grupos sociais, o trabalhador não menos do que o capitalista (BASTOS, 2007, p.208).

Com Pelbert (2002) aprendemos que, na atual fase do capitalismo, consumimos não só bens, mas formas de vida “através dos fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade” (PELBERT, 2002, p.34). Para Hardt (2012, p.13), desde sempre, “a produção capitalista tem por meta criar não somente os objetos, mas também os sujeitos”, porém, no modo de produção biopolítico, “a produção da subjetividade é bem mais direta e intensa”.

Trata-se de um processo no qual as faculdades humanas, as competências, os conhecimentos e os afetos postos a serviço – aqueles adquiridos no trabalho, mas, sobretudo, os que são acumulados fora do trabalho – produzem diretamente valor. Uma característica distintiva do trabalho da cabeça e do coração é, portanto, que, paradoxalmente, o objeto da produção é na realidade um sujeito, definido, por

¹⁸ FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Gallimard Seuil, 2004.

¹⁹ HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

exemplo, por uma relação social ou uma forma de vida. Isso deveria esclarecer a razão pela qual qualificamos de biopolítica esta forma de produção, uma vez que são formas de vida que são produzidas (HARDT, 2012, p.14).

Estamos diante, nas últimas décadas, de “um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade” (p.35): se antes a indústria cultural, pelos canais da mídia e propaganda, teve papel chave no acesso e colonização do inconsciente, “agora não só penetra nas esferas as mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza, ele as põe para trabalhar, ele as explora e amplia, produzindo uma plasticidade subjetiva sem precedentes, que ao mesmo tempo lhe escapa por todos os lados” (PELBART, 2002, p.35). Ambrozio (2011) afirma que está em curso, pelas artimanhas neoliberais, um empresariamento da vida articulado com os processos de subjetivação, que visam naturalizar e encobrir a vulnerabilidade acometida às pessoas submetidas à rede do capital. Segundo Pelbart, o capitalismo funciona em rede e esta recomodificação “enaltece as conexões, a movência, a fluidez, produz novas formas de exploração e de exclusão, novas elites e novas misérias, e sobretudo uma nova angústia – a do desligamento” (2002, p.35). Esta angústia que põe em risco a própria sobrevivência daqueles que estão mais vulneráveis, está submetida não mais ao âmbito social, mas ao comercial, pois

(...) se antes a pertinência às redes de sentido e de existência, aos modos de vida e aos territórios subjetivos dependia de critérios intrínsecos tais como tradições, direitos de passagem, relações de comunidade e trabalho, religião, sexo, cada vez mais esse acesso é mediado por pedágios comerciais, impagáveis para uma grande maioria. O que se vê então é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, através de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas (PELBART, 2002, p.35).



Figura 5. Sem Nome. Autores: Michel Japs; Will Ferreira

O controle sobre as pessoas ou o poder sobre a vida, age mesmo nas instituições ou equipamentos coletivos, conforme já nos alertaram Deleuze, Foucault e Guattari. Suas formas de funcionamento primam pelo papel de dominação e, assim, impõem, centralizam e restringem as possibilidades de experiências de singularização, criação e vivência de modos de vida que não sejam pré-determinados, que permitam o caminhar pelo horizonte da utopia como narrou Eduardo Galeano²⁰. Através dos mecanismos de seu funcionamento, as instituições conduzem o pensamento e modelam as subjetividades, buscando produzir submissão e conformidade para obter mais controle e dominação. Uniformiza e torna

(...) seu modelo como o único meio possível de vida, determinando a hegemonia e o objetivo de singular tipo de poder. Não obstante, ainda atuam como dispositivos de colonização (...) O corpo e a escola, o corpo e a família, e corpo e a empresa, têm entre eles um espaço que está colonizado. Não só estas, mas outras instituições também acabam sendo tomadas por essas forças que permeiam todas as culturas (CINTO; MONTEIRO; DIAS, 2012, p.793).

Interessa-nos, aqui, com este panorama, compreender suas consequências no papel da instituição escolar hegemônica na produção de subjetividades conformadas. Usher e Edwards (apud BIELTA, 2013), afirmam que “a educação moderna é a “filha obediente” do Iluminismo. (...) veículo pelo qual os ideais iluministas da razão crítica, liberdade individual humanista e progresso benevolente são substanciados e concretizados²¹”. Recebemos a contribuição de Camargo (2014), que investigou em sua dissertação de mestrado a produção de subjetividades no capitalismo e o papel da educação neste processo. Segundo o autor, esta relação existe pois a necessidade de controle do “capitalismo em sua ânsia de se reproduzir busca fazer com que todos os setores não produtivos da sociedade tornem-se adjacentes ao setor produtivo e que de certo modo possam também produzir” (CAMARGO, 2014, p.87). O autor argumenta que “os processos de subjetivação não são apenas dinamizados pela mídia e as novas tecnologias, as instituições e especialmente a escola de ensino básico contribuem ativamente para a produção de uma subjetividade modelada e modulável” (2010, p.290).

No campo epistemológico, Cinto, Monteiro e Dias (2012) afirmam que a escola baseia a organização do seu processo educativo no positivismo, o que tem como resultado o adestramento das crianças, uma vez que dimensões inerentemente humanas,

²⁰ “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”. In: GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. 5.ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001, p.230.

²¹ USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London/New York: Routledge, 1994, p.24.

oriundas dos sentidos de percepção, são desconsideradas pela racionalidade ocidental nos processos educativos.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. Olhar e não tocar chama-se respeitar é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal (RESTREPO²² apud CINTO; MONTEIRO; DIAS, 2012, p.787).

Os dispositivos audiovisuais empregados na organização das atividades educativas das instituições escolares hegemônicas, estão centrados nas orientações epistemológicas da racionalidade que provém da modernidade ocidental, o que Santos (1996) defendeu ser necessário combater pois este dispõe somente de um único tipo “de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica” (1996, p.18). Centrado na hegemonia da racionalidade cognitiva-instrumental ou técnica-instrumental, a qual converteu a ciência em força produtiva de bens e serviços, seu problema está na promessa feita desde sua origem, em que

(...) este modelo visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política. Punha à disposição dos decisores políticos e dos atores sociais um conhecimento certo e rigoroso, que desagregava os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplicava soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa. Os problemas eram no século XIX de monta: a desorganização da sociedade rural e a anomia urbana causada pela urbanização caótica, a industrialização vertiginosa; a revolta das “classes perigosas” vivendo na miséria ao lado da abundância; as rivalidades colonialistas e imperialistas entre os Estados nacionais e a iminência da guerra, a degradação da natureza pelo uso selvagem dos recursos naturais. Olhando em retrospecto, o portentoso desenvolvimento científico, que desde então ocorreu, não resolveu nenhum desses problemas e, quiçá, contribuiu para agravá-los. Por isso, o modelo de aplicação técnica da ciência não tem hoje a credibilidade que tinha no século XIX. Aliás, é o descrédito desse modelo uma das dimensões principais do descrédito no futuro já que o progresso que este prometeu foi sempre concebido como consequência do progresso da ciência. O fato de um modelo de aplicação técnica da ciência continuar hoje a subjugar ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má-fé, ou por ambas: pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má-fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura (SANTOS, 1996, p.19-20).

Santos (1996) ressaltou que, além da aplicação da ciência, a própria ciência

²² RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.32.

produzida pela modernidade ocidental passou por recomodações do seu projeto original, o qual previa um equilíbrio entre o conhecimento-como-regulação – que “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem” – e o conhecimento-como-emancipação – que “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância, chamado colonialismo, e um ponto de conhecimento, chamado solidariedade (Ibid., p.24). Entretanto, houve a predominância do primeiro sobre o segundo, o que o permitiu adular as duas formas de conhecimento: o que era saber no conhecimento-como-emancipação “transformou-se em ignorância (a solidariedade foi recodificada como caos)²³ e o que era ignorância transformou-se em saber (o colonialismo foi recodificado como ordem)”.

Como a sequência lógica da ignorância para o saber é também a sequência temporal do passado para o futuro, a hegemonia do conhecimento-como-regulação fez com que o futuro e, portanto, a transformação social passasse a ser concebida como ordem e o colonialismo, como um tipo de ordem. Paralelamente, o passado passou a ser concebido como caos e a solidariedade como um tipo de caos. O sofrimento humano pôde assim ser justificado em nome da luta da ordem e do colonialismo contra o caos e a solidariedade. Esse sofrimento humano teve e continua a ter destinatários sociais específicos – trabalhadores, mulheres, minorias étnicas e sexuais – cada um deles a seu modo considerado perigoso precisamente porque representa o caos e a solidariedade contra os quais é preciso lutar em nome da ordem e do colonialismo. A neutralização epistemológica do passado tem sido sempre a contraparte da neutralização social e política das “classes perigosas”(SANTOS, 1996, p.24-25).

Por último, há, segundo Santos (1996), nos projetos educativos e além dos limites da modernidade ocidental ou eurocêntrica, o imperialismo cultural. Modelo dominante que

(...) não reconhece outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais ainda que sejam específicos de um só universo cultural, a cultura ocidental. À luz destes critérios é a superioridade cultural própria das culturas dominantes que justifica a existência de culturas dominadas. Esta superioridade pode afirmar-se de várias formas inclusive através de formas que aparentemente negam a ideia de hierarquia como a hibridização e a cultura global. Qualquer destas tem por limite não bulir com a hegemonia da cultura ocidental (SANTOS, 1996, p.30).

²³ Em Sorocaba-SP, um professor de filosofia do ensino médio de uma escola pública, propôs a realização de trabalhos que analisassem e discutissem a obra “Vigiar e Punir” de Michel Foucault, após ocorrer o colóquio “Os 40 anos de Vigiar e Punir e o sistema carcerário brasileiro”. Os temas escolhidos para fazer relação com o livro foram vários: situação das mulheres no presídio, a superlotação, a função social do sistema carcerário, a situação vivenciada pelas travestis presas. Porém, houve uma grande polêmica em torno do tema violência policial. A exposição dos trabalhos na escola foi conhecida pela polícia que esteve na escola e intimidou o professor e a direção afirmando que as análises e as imagens empregadas nos trabalhos não condiziam com a política da instituição. Após o episódio, a Rota – grupo de elite da corporação – passou a fazer patrulhas escolares e exigir, por meio de nota, a repreensão do professor e alunos responsáveis. Este episódio nos evidencia a aplicação técnica da ciência sendo regida nas instituições através da tentativa de manutenção do pensamento único. Ver mais em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/09/alunos-se-mobilizam-favor-de-trabalho-que-aborda-violencia-policial.html>

No campo das políticas educacionais adotadas que confluem para a produção de subjetividades conformadas, podemos compreender com Gentili (1999) que a grande e exitosa estratégia discursiva neoliberal para converter as funções e finalidades da educação “consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (GENTILI, 1999, p.15). Sendo regida então pelos princípios da “administração científica, da divisão do trabalho, da especialização, do controle pela gerência, da padronização, com aplicação de métodos científicos para obter a uniformidade e reduzir custos, e de incentivos salariais e prêmios por produtividade” (PERONI, 2012, p.24), a escola teve sua lógica de funcionamento cooptada por valores da competição e mérito, próprios do mundo empresarial capitalista. Os “métodos replicáveis” das apostilas, a venda de sistemas de ensino, ou ainda as vendas de pacotes prontos de ensino a serem aplicados (PERONI, 2012) são táticas empresariais na escola.

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do salário “por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar escola à empresa (DELEUZE, 2008, p.221).

Camargo (2014) destacou condições de funcionamento da instituição escolar brasileira que também retratam a sua captura para que o processo educativo seja organizado para a reprodução dos valores capitalistas. Estão centradas nas “ações pedagógicas, nas relações hierárquicas e nas punições empregadas” (CAMARGO, 2014, p.88) as táticas de produção de subjetividade capitalística – conformada. As deliberações são realizadas verticalmente e determinam-se os conteúdos, a necessidade da presença física, bem como a classificação dos estudantes mediante exames avaliatórios. Também, a totalitariedade do educador na sala de aula (controle autoritário), a disparate proporção em sala de aula entre educador e educandos (otimização dos recursos), os baixos salários de remuneração aos profissionais de educação (redução de custos), currículo e projeto político-pedagógico deliberados pelas instâncias superiores (padronização e totalitarismo). Faz-se necessária, para manter a ordem e repreender a quem não seguir as determinações, a utilização de mecanismos de punição, sendo estes oficiais e também não oficiais, direcionados tanto aos estudantes

quanto aos funcionários. As punições oficiais para os estudantes, são os sermões do diretor, suspensões e a transferência de escola. Para os funcionários, perda de bônus e premiações pelo não atingimento das metas de aprendizagem imposto pelo Estado, perda de pontuação para atribuição de aulas e demissão. Entre as punições não oficiais, para os estudantes, tiram-se pontos da nota de avaliação, aprisionam-se alunos em sala enquanto outros participam de alguma atividade, retiram-se alunos da aula. Para os funcionários, há a perseguição e cobrança sobre as atividades executadas.

Estas condições de funcionamento da escola foram escolhidas, discursivamente, para solucionar o fracasso escolar dos problemas de evasão, repetência e analfabetismo funcional decorrentes das políticas de bem estar social (GENTILI, 1999). No entanto, após duas décadas de consolidação das políticas neoliberais por todo o mundo, o fracasso escolar da evasão, repetência e analfabetismo funcional ainda são realidades e puderam, inclusive, apresentar piora nos resultados. Na visão neoliberal, estes problemas são causadas pela ineficácia e ineficiência da escola e de seus profissionais, o que trata-se de uma crise gerencial²⁴ e não de gestão democrática (Ibid.). Deleuze, conforme já citado, observou que há uma estratégia discursiva e política que legitima um permanente estado de crise nas instituições e com isso reformas são frequentemente lançadas pelo Estado, mas que, na verdade, visam “apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam” (2008, p.220).

Estas passagens remontam à tentativa de compreensão da produção de subjetividade conformada e em sua relação com a instituição escolar hegemônica. As dinâmicas elencadas referem-se ao funcionamento hegemônico da instituição escolar da sociedade capitalista ocidental. Paulo Freire denominou esta modalidade educativa como “educação bancária”, a qual tem como pressuposto: “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 1967, p.33). Compreendemos então que os arranjos de poder da sociedade dos consumidores, como prefere Bauman, ou da sociedade do controle, como prefere Deleuze, utilizam-se do exercício de dominação pelo fetichismo da subjetividade, o que torna a coisificação, a acriticidade e a alienação experiências sociais da

²⁴ Gentili nos fala sobre a *mcdonaldização* da escola, metáfora para demonstrar a organização do mercado para caracterizar a escola no neoliberalismo. Para o autor, “o que unifica os *McDonalds* e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1999, p.25).

produção de existência humana.

Os humanos, submetidos às experiências da dinâmica capitalista ocidental neoliberal e em especial à educação bancária da instituição escolar hegemônica, estão frequentando, metaforicamente, uma “escola do mundo de cabeça para baixo” (GALEANO, 1999), onde se valoriza os processos de individualização em que a subjetividade é serializada, modelizada, “homogênea e criadora de uma identidade compatível com os valores dominantes do capitalismo” (CAMARGO, 2014, p.80), e os processos de singularização, por sua vez, são impedidos pois recusam modos de vida e de relações pessoais preestabelecidas e impostas (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Dessa forma, a individualização da subjetividade tende a reduzir os humanos à

(...) condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam. Esvazia-se o caráter processual (para não dizer vital) de suas existências: pouco a pouco, eles vão se insensibilizando. A experiência deixa de funcionar como referência para a criação de modos de organização do cotidiano: interrompem-se os processos de singularização. *É, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização.* Tudo isso constitui uma imensa fábrica de subjetividade, que funciona como indústria de base de nossas sociedades. E exatamente nessa indústria que a molda, tal como existe hoje em dia, com sua cultura de massa, teria um papel de destaque (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.38).

A ideologia dominante então,

(...) apresenta a experiência social como realidade imediata, quando na verdade são experiências mediadas por um processo de produção. A eficiência da ideologia reside justamente em sua capacidade em vedar, camuflar a atividade social mediante o impedimento da reflexão sobre o modo como a realidade fora produzida. Assim, ela produz uma falsa experiência social, falsa precisamente por ocultar sua verdade. Contundentemente, é essa falsa experiência que permite a reprodução da realidade social corporificada na sociedade burguesa capitalista, por meio de homens que a vivenciam cotidianamente (BASTOS, 2007, p.208).

O trunfo da sociedade burguesa capitalista ocidental – quando terminou de solapar as paredes de sustentação do socialismo soviético em 1989 e construiu novas formas de se reproduzir que, até o momento, melhor hegemonizaram seus valores, ou seja, em que mais subjetividades capitalísticas foram produzidas – possibilitou a criação da teoria do fim da história²⁵. Concordamos com Santos (1996) que, da teoria original sobre o triunfo

²⁵ Teoria criada pelo norte-americano Francis Fukuyama, afirmando não haver motor para o desenvolvimento histórico. Orientado pela linha hegeliana de pensamento, entende que a histórica se processa pela tese, antítese e síntese. O triunfo do capitalismo diante do socialismo, segundo Fukuyama, revela a inexistência de uma antítese e que este modo de produção e organização social seria aquele mais adequado para a reconciliação dos conflitos humanos. Ver mais em: OLIVEIRA, Sandro Barbosa de. A atualidade de O fim da história no marxismo de Henri Lefebvre. VII Colóquio Internacional Marx e Engels – CEMARX/UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6755_de%20Oliveira_Sandro.pdf.

inabalável do capitalismo, ou o fim da história, sua razão aseta-se no fato de vivermos um tempo de repetição da história.



Figura 6. Sem nome. Autor: Will Ferreira

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em 'suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo "se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. Se aceitamos essa hipótese, vemos que a circunscrição dos antagonismos sociais aos campos econômicos e políticos - a circunscrição do alvo de luta a reapropriação dos meios de produção ao dos meios de expressão política - encontra-se superada. É preciso adentrar o campo da economia subjetiva - e não mais restringir-se ao da economia política (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.33).

Por isso, assumindo então que a repetição da história está baseada na produção de subjetividades conformadas ou individualizadas como no conceito de educação bancária freireano, onde não há diálogo, mas imposição e autoritarismo, não há espaço para diversidade cultural, mas sim uniformização. Entretanto, se não aceitamos “*La igualdad, que nos uniformiza y nos emboba (...)*” (GALEANO, 2012, p.25), cabe-nos romper as barreiras de captura e permitir um devir outro que seja instituinte de modos de vida, em que produzam-se subjetividades singulares ou, como prefere Santos (2007), subjetividades rebeldes para um outro mundo possível, necessário e urgente, pois

(...) lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, crear y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que

hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años (GALEANO, 2012, p.25).

Assim, esta pesquisa busca anunciar processos em curso que estão resistindo à lógica de conformação. Nosso objetivo é compreender a reinvenção da resistência, das formas de organização popular que estão produzindo subjetividades singulares/rebeldes.

2.2 Quando coletivos criam a cena: resistências micropolíticas de produção de subjetividades singulares/rebeldes

Santos já nos alertou: “Nossa situação é um tanto complexa: podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social” (2007, p.19). Se o cenário em que estamos inseridos é neste jogo de forças, que busca a massificação, serialização e coisificação humana, por onde os fluxos de dominação neoliberais se alastraram por dimensões amplas da existência, ao mesmo tempo, esta dinâmica que Lazzarato e Negri chamaram de trabalho imaterial, coloca como

(...) sujeito fundamental do processo social de produção o saber social geral, que se configura como uma subjetividade criativa e independente, que posiciona o sujeito como responsável pelos produtos imateriais fundamentais ao capital. Portanto, uma relação diferente de uma subordinação direta do produto do trabalho ao capital, como no contexto fordista, visto que a produção do imaterial não está em relação de dependência. Assim, há uma redefinição produtiva, em sentido amplo e não só fabril, que ressalta o trabalho imaterial como a potência de vida, na qual o capitalismo cada vez mais necessita apropriar-se para poder reproduzir sua lógica de sujeição (MARTINS, 2010, p.51).

Desse modo, “amplos setores da sociedade, mesmo aqueles que não estão vinculados ao setor da produção industrial, passam a assumir cada vez mais o protagonismo da criação da vida” (Ibid., p.51). Esta dinâmica trouxe um novo sentido para as resistências, uma vez que há a possibilidade de “partilhar, colaborar e se comunicar na produção de bens fundamentais à formação de uma sociedade diferenciada” (Ibid., p.51).

O que está posto é o sentido da vida atrelado às resistências. Assim, as ações cada vez mais lançam mão desses mecanismos vinculados a uma subjetividade não dominada, que produz a subversão e/ou a criação de outras práticas e discursos não pautados pela lógica capitalista. Desse modo, *o poder da vida é a possibilidade de desterritorialização dos padrões que nos capturam, nos normatizam e nos expropriam não só de nossa produção material, mas também da nossa produção cultural, das nossas formas de convivência comunitária, dos nossos saberes etc*²⁶

²⁶ Ver mais em DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Micropolítica e Segmentaridade. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34,1997. p.83-115.

(MARTINS, 2010, p.51, grifo nosso).

Então, se por um lado intensificaram-se os mecanismos de subjetivação/sujeição/dominação para compor e conservar a governamentalidade,

Por outro lado, no campo das resistências, houve a emergência contínua de rupturas, por meio de forças múltiplas e diversificadas, fundando uma outra política num campo indefinidamente aberto (GUATTARI; NEGRI, 1985, p.58-60)²⁷. E, mesmo num momento de recomposição do capitalismo, as resistências não cessaram, pois se fazem e refazem no cotidiano social, promovendo rupturas que atravessam campos diversos da realidade social” (MARTINS, 2010, p.53).

Em termos de propriedade, as lutas na atualidade, segundo Hardt, são entre a propriedade material e propriedade imaterial, sendo o que está “fundamentalmente em jogo é a raridade e a reprodutibilidade, tanto que podemos dizer que a luta se situa entre a propriedade exclusiva e propriedade compartilhada” (2012, p.13). Para o autor, as “patentes, os direitos de autor, os saberes locais, os códigos genéticos, informação contida no germoplasma dos grãos e outros assuntos similares são os objetos mais ativamente debatidos nesse campo” (Ibid., p.13). Com isso, aponta que hoje a propriedade “imaterial triunfa sobre o material, a reprodutibilidade sobre o não-reproduzível, e o coletivo sobre o exclusivo” (Ibid., p.13-14).

A predominância emergente dessa nova forma de propriedade é importante em parte porque ela revela e remete ao centro da cena o conflito entre o comum e a propriedade enquanto tal. As ideias, as imagens, os conhecimentos, os códigos, as linguagens, e mesmo os afetos podem ser privatizados e controlados como propriedade, mas é mais difícil regulamentar sua posse porque eles são muito facilmente compartilhados e reproduzidos. Estes bens são submetidos a uma pressão constante para escapar às fronteiras da propriedade e se tornarem comuns. Se você tem uma ideia, o fato de compartilhá-la comigo, longe de diminuir a utilidade que ela possui para você, incrementa-a em geral. Na verdade, para realizar sua máxima produtividade, as ideias, as imagens e os afetos devem ser postos em comum e repartidos. No momento em que são privatizados, sua produtividade diminui consideravelmente. Acrescentaria, além disso, que o fato de transformar o comum em propriedade pública, isto é, de submetê-lo ao controle e à administração do Estado, reduz da mesma maneira a produtividade. A propriedade se torna um entrave ao modo de produção capitalista. Estamos aqui em presença de uma nova contradição interna ao capital: quanto mais o comum é estrangulado como propriedade, mais sua produtividade é reduzida; e, no entanto, a expansão do comum sapa as relações de propriedade de uma maneira geral e fundamental (HARDT, 2012, p.14).

O autor aponta que o neoliberalismo tenta solapar o que resta de políticas socialistas, privatizando a propriedade pública, mas vai além e busca lutar contra o comum. Entende-se o comum como natural - “o planeta e todos os recursos que lhes são associados: a terra, as florestas, a água, o ar, os minerais e assim por diante”- e artificial - “resultados da

²⁷ GUATTARI, Felix; NEGRI, Toni. **Les nouveaux espaces de liberté**. Suivi de Des Liberté em Europe par Félix Guattari et de la Lettre de archéologique par Toni Negri. [S.I]: Dominique Bedou, 1985. (Collection Reliefs)

criatividade e do trabalho humanos, tais como as ideias, a linguagem, os afetos etc” (HARDT, 2012, p.14). Aqui se complexificam e se contradizem os processos, uma vez que

(...) quanto mais o comum é submetido às relações de propriedade, menos ele é produtivo; e, apesar disso, os processos de valorização capitalistas tem necessidade da acumulação privada. Em vários domínios, as estratégias capitalistas de privatização do comum, através de mecanismos como as patentes e os direitos de autor, prosseguem (muitas vezes com dificuldades) a despeito das contradições (HARDT, 2012, p.15).

Em suma, Hardt nos provoca a enxergar na própria tentativa de aprofundamento da sociedade do controle sobre as pessoas e as instituições, estratégias possíveis de emancipação.

O processo biopolítico não é limitado à reprodução do capital enquanto relação social, mas ele apresenta igualmente o potencial para se tornar um processo autônomo que pode destruir o capital e criar qualquer coisa inteiramente nova. A produção biopolítica implica evidentemente novos mecanismos de exploração e de controle capitalista, mas deveríamos também reconhecer, seguindo nisso a intuição de Foucault, que a produção biopolítica, particularmente pelo modo pelo qual ela excede os limites das relações capitalistas e se reporta constantemente ao comum, confere ao trabalho uma autonomia cada vez mais importante e fornece os instrumentos ou armas que poderiam ser manejadas em um projeto de liberação (HARDT, 2012, p.18).

A importância das ações coletivas, em resistência aos processos de serialização e produção de subjetividades conformadas, assenta-se na construção de alternativas e na criação de possibilidades e condições de humanização para a produção do comum.

Os coletivos que tanto arriscam não estariam a nos apontar que intuem, que sem terra, sem teto, sem moradia, sem trabalho, sem igualdade, sem identidade, não há como viverem a condição humana? Não dá para se formar como humanos? É a lição que teve de aprender o ser humano nos tenso processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos (ARROYO, 2003, p.39).

“A ideologia dominante procura apresentar os movimentos sociais populares como sendo expressão de “doenças sociais”, interesses corporativistas ou, no máximo, como expressões de “falhas” no sistema social” (SCHUTZ, 2004, p.145). Estamos convencidos, junto com Gohn, que os movimentos sociais “são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos”” (GOHN, 2011, p.336). Com isso, cremos que há nas ações coletivas potencialidade para criação e reinvenção de modos de vida, pois “hoje o mais eficaz é a distinção e o trabalho de como criar subjetividades rebeldes contra a banalização do horror, que cria subjetividades conformistas e resignação” (SANTOS, 2002, p.82). Interess-

nos então, neste texto, investigar teoricamente as modalidades analíticas dos movimentos sociais.

Da pesquisa de Sader (1987), denominada “Quando Novos Personagens Entraram em Cena”, que analisou os clubes de mães da periferia do sul de São Paulo, comissões de saúde da periferia leste, o sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo e a oposição metalúrgica de São Paulo, nos inspiramos para elaborar este texto. Sua investigação encontrou um conjunto de práticas identificadas em “lutas pela obtenção de bens e serviços que satisfaçam suas necessidades de reprodução” (p.43). Porém, cada movimento expressou diferentes modos de ação e representações de bens e serviços, o que o levou a considerar que, para orientar as ações coletivas, há um processo resultante de significações próprias de cada movimento. Para compreender este processo de sujeição das ações coletivas às atribuições de significados, o autor sintetizou três condições: 1) o significado daquilo que define o grupo como grupo, não a identidade inerente e preexiste ao grupo, mas que é derivada da posição assumida na constituição do grupo; 2) modo de articulação de objetivos práticos e valores que dão sentido à existência do grupo e; 3) “as experiências vividas e que ficaram plasmadas em certas representações que aí emergem e se tornam formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos, o mundo que o envolve” (Ibid., p.43-44).

O autor resgatou conceito de classes sociais de Thompson para compreender o aspecto dialético entre as condições objetivas e subjetivas, onde, diante de uma estrutura de sociedade em que as pessoas são exploradas, estas identificam as contradições de interesses e debatem-se em torno disso “e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta de sua consciência de classe” (THOMPSON, 2001, p.274). Paulo Freire também dissertou sobre este processo dialético para a constituição da consciência humana.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (1967, p.20).

Para Sader (1987, p.42-43), ainda que a sociedade já apresente uma estruturação pronta, “a constituição histórica das classes depende da experiência das condições dadas, o que implica tratar tais condições no quadro das significações culturais que

as impregnam”. Por fim, “é na elaboração dessas experiências que se identificam interesses, constituindo-se então coletividades políticas, sujeitos coletivos, movimentos sociais” (Ibid., p.43). Sendo, o sujeito coletivo, “uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (Ibid., p.55). Este entendimento, conseqüentemente, nega a existência de um sujeito histórico central, como foi pintado o operário, mas admite “uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos e cujas composições são mutáveis e intercambiáveis” (Ibid., p.55).

Antes de iniciar propriamente a discussão, observamos que o termo “movimentos sociais” tem distintas definições, inclusive sobre adotá-lo ou não pois seu emprego pode variar de acordo com as especificidades apresentadas por um grupo. Esta situação exige a compreensão deste termo para adotarmos então aquele que melhor se apresenta à nossa investigação: movimento social ou ação coletiva. Selecionamos dois autores considerados referências para este campo de investigação: Touraine (2006) e Melucci (1989). Para Touraine (2006, p.18), “É necessário não aplicar a noção de movimentos sociais a qualquer tipo de ação coletiva, conflito ou iniciativa política”, mas reservar seu emprego “ao conjunto dos fenômenos que, de fato, receberam esse nome no decorrer de uma longa tradição histórica”. Para este autor, movimento social deve ser associado à ideia de “uma ação coletiva que coloca em causa um modo de dominação social generalizada” (2006, p.18).

(...) um movimento social é a combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural sem o qual os adversários não se enfrentariam, pois poderiam se situar em campos de batalha ou em domínios de discussão completamente separados – o que impediria, por definição, tanto o conflito e o enfrentamento quanto o compromisso ou a resolução de conflito (TOURAINÉ, 2006, p.19).

Desse modo, para Touraine, “é mais aceitável que as ações coletivas consideradas possam ser analisadas mais em termos de busca de participação no sistema político, mas não há dificuldade de princípio em aplicar essa categoria a todos os tipos de ação coletiva” (Ibid., p.18). Melucci (1989, p.56), por sua vez, compreende movimento social como “um sistema de ação que liga orientações e significados plurais”. O autor define sua análise sobre movimento social baseando-se em três princípios: solidariedade, conflito e ruptura dos limites do sistema (Ibid.), os quais seriam suficientes para “que os movimentos sociais sejam separados dos outros fenômenos coletivos (delinquência, reivindicações

organizadas, comportamento agregado de massa) (...)” (Ibid., p.57). Melucci define

(...) conflito como uma relação entre atores opostos, lutando pelos mesmos recursos aos quais ambos dão um valor. A solidariedade é a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva (isto é, a capacidade de reconhecer e ser reconhecido como uma parte da mesma unidade social). Os limites de um sistema indicam o espectro de variações tolerado dentro de sua estrutura existente. Um rompimento destes limites empurra um sistema para além do espectro aceitável de variações (1989, p.57).

Com estes aspectos sendo utilizados como critérios de significação de uma ação coletiva para que se possa chamá-la ou não de movimento social, Melucci indicou um sistema de referência e dimensões analíticas que caracterizam uma ação coletiva. “O que nós costumeiramente chamamos de movimento social muitas vezes contém uma pluralidade destes elementos e devemos ser capazes de distingui-los se quisermos entender o resultado de uma dada ação coletiva (Ibid., p.57). Assim, compreendemos que apesar dos critérios apresentados pelos autores, a literatura científica ainda não tem grande preocupação em evitar usar movimentos sociais para organizações que se enquadrem em critérios validados, talvez pensando junto com Touraine quando afirmou sobre

(...) necessidade de manter a referência à noção de movimento social no estudo das sociedades contemporâneas, de quaisquer tipos, mesmo que, à primeira vista, pareçam não exigir a utilização de tais noções. A continuidade da análise sociológica é mais importante do que a observação das diferenças profundas que existem entre um e outro tipo societal (TOURAINÉ, 2006, p.28).

Porém, em função do recorte desta investigação - coletivos em busca de uma educação emancipatória - , adotaremos o conceito de ação coletiva para referenciar a esta modalidade que está atualizando as formas de atuação de resistência em grupo. As análises das ações coletivas, portanto, devem acompanhar as dinâmicas sociais que alteram significativamente o quadro de lutas e criam outras formas de organização e manifestação. Para tal, retomaremos, de maneira breve, aspectos teóricos sobre o estudo deste campo no Brasil.

As análises de ações coletivas no Brasil possuem o que podemos considerar como uma dualidade. Compreende-se como velhos movimentos sociais aqueles que estavam orientados, até as décadas de 1970 e 1980, sob o paradigma marxista clássico (GOHN, 2008; SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2004), que vinham “privilegiando os estudos sobre os movimentos sindicais, operários, ou nacional-populares, na interface da temática nação x classe” (SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2004, p.13-14). Posteriormente, o que passou a chamar-se de “novos movimentos sociais” (DOIMO²⁸ apud MARTINS, 2010), iniciava-se

²⁸ DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**. Movimentos Sociais e participação no Brasil pós-70. Rio de

uma “tentativa para desenvolver um novo quadro paradigmático que pudesse interpretar com maior especificidade os movimentos sociais urbanos emergentes na sociedade brasileira e que permitissem um entendimento ampliado do “novo sindicalismo” nascente” (SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2004, p.13). As autoras afirmam que, sob a chancela de “novos movimentos sociais”, duas abordagens se distinguem: uma de dimensão sociocultural e outra de aspectos político-institucionais. Na década de 1970, no Brasil, as análises tinham contribuições de teóricos dos movimentos sociais urbanos, que puderam “ampliar as perspectivas para além das análises da inserção dos sujeitos no sistema de produção, buscando seu potencial de transformação a partir de sua inserção na esfera da reprodução social” (Ibid., p.14). Porém, “seu alto grau de generalidade não abordava as especificidades dos sujeitos, que acabavam reduzidos ou enquadrados num modelo paradigmático único e hegemônico nos diálogos intelectuais”(Ibid., p.14).

Já na década de 1980, o sentido dos “novos movimentos sociais” teve nova conotação com a adição dos “movimentos ecológicos, dos estudantes, das mulheres, dos negros, dos índios etc., que reivindicavam direitos sociais modernos, como a igualdade e a liberdade diante de suas especificidades de raça, gênero, etc” (MARTINS, 2010, p.63). Neste contexto, Sader (1987) compreendeu que, devido à grande parte das teorizações ainda estarem ancoradas nos determinantes estruturais – seja pela coerção do Estado, pelo funcionamento da economia ou pela alienação ideológica das classes dominantes –, a discussão e conceituação sobre o modos de atuação dos movimentos e ações coletivas de classes sociais eram entendidas como uma mera atualização das estruturas dadas. Insatisfeito então com a desconsideração das ciências sociais com a potencialidade político-cultural das ações coletivas, principalmente com a classe trabalhadora, Sader (1987) buscou ir além das generalizações correntes, que as compreendiam pela passividade e conformismo. Estas representações, segundo o autor, eram provenientes de uma tradição do pensamento político brasileiro e fundamentadas nos resultados de experiências históricas, “como atributos determinados pela própria estrutura social”, que cristalizava assim “uma imagem da classe incapaz de ação autônoma” (SADER, 1987, p.32).

As ações coletivas “tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais” (GOHN, 2011, p.337). Sua relevância atraiu o meio

Janeiro: Relume Dumará, 1995.

acadêmico, entretanto, conforme advertiu Sposito (1993, p.130), a análise dos movimentos sociais, ao cair na “valorização unilateral da prática das vanguardas e elites políticas” ,as quais priorizam a ação do Estado e os mecanismo tradicionais de representação, pode, assim, “eliminar férteis e importantes áreas de investigação”. Ainda, segundo a autora, não se trata simplesmente de tipificar e classificar os movimentos em determinada estrutura político-social, mas “compreendê-los em sua diversidade, nas relações sociais específicas que os engendram e, ao mesmo tempo, sem perder de vista a sua articulação com as outras modalidades de práticas coletivas e a conjuntura política” (1993, p.131).

A ideia sobre a existência de uma pluralidade de sujeitos, portadores possíveis de múltiplas identidades, levou os pesquisadores a buscarem referenciais para além daquele corte paradigmático, tais como em Thompson, Heller, Offe, Laclau, Mouffe, Evers, Touraine, Melucci, Guattari, Castoriadis e muitos outros. Iniciava-se, assim, o diálogo com as teorias dos “novos movimentos sociais” (SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2004, p.15).

Desse modo, a fim de fundamentar a análise das práticas coletivas para além dos aspectos estruturais da sociedade, compreende-se aqui a necessidade de abordar o movimento dialético das ações coletivas. Quando Weffort (apud SADER, 1987, p.32), pesquisou movimentos de trabalhadores industriais em Contagem e Osasco, em 1968, já havia apontado que “o movimento operário não podia ser visto apenas como dependente da história da sociedade, mas também como sujeito de sua própria história”²⁹. Segundo Sader, a relação entre os processos sociais concretos e as características estruturais são sempre possíveis, porém não é suficiente para a compreensão do fenômeno, apenas proporciona uma “aparência de segurança teórica, ao situar um caso particular num esquema interpretativo consagrado” (1987, p. 38). Cada movimento social marca-se por peculiaridades em trazer diagnósticos acerca da realidade social, construir propostas e ações práticas estratégicas, seja pela “simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas” (GOHN, 2011, p.335). Assim, de acordo com Sader, a análise dos movimentos sociais não deve ater-se às determinações estruturais, pois “desaparecem, nesse processo, as características singulares que mais chamam a atenção se nos debruçamos para examinar o fenômeno em sua originalidade” (1987, p.39).

²⁹ WEFFORT, Francisco. Participação e conflito industrial: Contagem e Osasco – 1968. In **Cadernos Cebrap**, n.5, 1972, p.10.

O debate sobre os novos movimentos sociais nos anos 1990, decorre do novo cenário político a partir da incorporação neoliberal do Estado e desmobilização de muitos movimentos sociais, num contexto em que a redução estatal abriu espaço para a institucionalização de ações sociais³⁰, o que resultou na expansão de um novo perfil de associativismo que, diferente das antigas organizações de caráter reivindicativo, participativo e militante, as ONGs e outras modalidades do terceiro setor voltam-se à prestação de serviços sob projetos traçados por planejamentos estratégicos, em parcerias com empresas e Estado (GOHN, 2008; 2011). Esta nova configuração foi consequência do rearranjo no funcionamento do Estado, da economia e das relações sociais, entretanto não significou a derrocada de movimentos sociais, sobretudo pela educação, os quais ainda mobilizam-se por novas e mais diversas pautas (GOHN, 2011).

Contudo, visando acompanhar as atualizações das formas de resistência que estão surgindo – porém ainda se apresentam ausentes das análises sobre as modalidades, pautas de reivindicação e modelo organizacional das ações coletivas –, compreendemos com Martins (2010) que a análise dos movimentos deve ser entendida “em sua multiplicidade e não por meio de uma chancela reducionista, hierarquizante, linear e binarizante” (p.57).

(...) podemos dizer que as resistências não possuem uma forma única e universal, elas são forças que podem vir de qualquer local; da periferia, do cotidiano, das relações culturais, da formalidade, da não formalidade institucional, entre outros. Atravessam diferentes espaços, não possuem fronteiras e, ao serem criadas em diferentes lugares, vão significando e sendo ressignificadas, ao produzirem outras formas de vida (MARTINS, 2010, p.59).

Segundo Martins (2010), quando o conceito de resistência de Foucault foi ampliado e concebido como o poder da vida, foi possível assumir que o conjunto de forças que resistem à captura da sociedade do controle (DELEUZE, 2008) estão, na verdade, dentro das pessoas em sua relação com o mundo.

O “governo de si mesmo” seria o poder de afetar a si próprio, uma dimensão da subjetividade que atravessaria o poder e o saber, mas que não dependeria ou seria redutível a essas dimensões. A “experiência de si” aconteceria na própria trama de sua fabricação e/ou sujeição, quando da produção de outras formas “livres” (MARTINS, 2010, p.60).

O conceito de “experiência de si” tem, em Bondia (1994), uma definição de profunda beleza. É o

³⁰ O Movimento Todos Pela Educação reflete esta associação da sociedade civil, setores do governo e, principalmente, o empresariado para delinear as propostas e ações pela educação nacional.

(...) resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (BONDIA, 1994, p.43).

Portanto, defende Martins (2010), a produção imaterial, ao mesmo tempo que ampliou seus mecanismos de assujeitamento, também “possui um sentido amplo que envolve a invenção da cultura, dos processos de socialização, das relações escolares, etc” (p.70). Assim, neste cenário em que vivemos, propicia-se “um momento diferenciado em que a possibilidade de resistência tem sido renovada e reinventada por aqueles que são envolvidos atualmente nas mais diversas formas de sujeição/dominação” (Ibid., p.71). Santos (2007; 2008), quando argumenta que a razão indolente invisibiliza experiências e saberes que não correspondam à hegemonia moderna cientificista – epistemologia do norte –, nos ressalta que, na verdade, há

(...) diversidade inesgotável e inabarcável das experiências de vida e de saber do mundo. Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais – do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT – além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afetividades, novos sentimentos e paixões. Foram estes movimentos que criaram as condições para a sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2008, p.20-21).

Uma outra dinâmica foi constituída nas ações coletivas inauguradas, segundo Guattari e Negri (apud MARTINS, 2010), pelo movimento de maio de 1968, pois conseguiu articular as lutas micropolíticas às de unidade generalizantes ou macropolíticas, pois havia a perspectiva de não abandonar a “ideia de uma totalidade doadora de sentido às práticas sociais” (p.71).

Quando se pensava, de fato, que a economia de mercado cobriria facilmente toda a face da terra, que o pensamento único iria anular as alternativas do agir político, que o consumo e a mídia iriam anestesiar as massas, eis que despontam por toda parte novas organizações sociopolíticas e culturais, levantes de uma “multidão” que irrompem inesperadamente, manifestam sua vontade indomável, expressam desejos e reivindicações que o sistema não consegue atender. Os pacifistas, os ambientalistas, o MST, o Zapatismo, os *No-globals*, os movimentos dos negros, dos indígenas, dos migrantes, as associações pelos direitos da mulher, a cultura *underground*, as revoltas estudantis, inúmeras e variadas organizações da sociedade civil etc, são expressões surpreendentes desta “potência” insurgente. Incontrolável e criadora, a “multidão”, com seus micro-sujeitos, ocupa os mais

diversos espaços para “fazer política com as próprias mãos”. Denuncia a falência do modelo atual, desmascara as relações que entrelaçam o sistema financeiro, o tráfico de armas e entorpecentes, protesta contra a depredação da natureza, o esgotamento das fontes energéticas, as ameaças à segurança alimentar, ataca os monopólios da mídia, da pesquisa, do acesso à ciência e tecnologia que o capital insiste em preservar. Assim, no nosso mundo, juntamente com a uniformização e conformismo que se tentam impor, surgem também as *alter*-nativas, a constituição de um poder “outro”, de tantos “outros” que não se intimidam, que não se deixam subjugar e não se enquadram nas organizações políticas convencionais (SEMERARO, 2006, p.12).

Um exemplo desta atualização está se passando com as manifestações organizadas não mais por uma pauta de um só grupo organizado mas, da unificação de pautas e a formação de redes articuladas para manifestar, por exemplo nas passeatas/marchas. Vemos que, nos últimos anos, as chamadas de manifestações estão sendo assinadas por diversos coletivos e entidades, como na convocação abaixo:

Quadro 1. Convocação para marcha do dia 20 de agosto.

Tomar as ruas por direitos, liberdade de democracia!

sociais.

Estaremos nas ruas de todo o país neste 20 de agosto em defesa dos direitos sociais, da liberdade e da democracia, contra a ofensiva da direita e por saídas populares para a crise.

– Contra o ajuste fiscal! Que os ricos paguem pela crise!

A política econômica do governo joga a conta nas costas do povo. Ao invés de atacar direitos trabalhistas, cortar investimentos sociais e aumentar os juros, defendemos que o governo ajuste as contas em cima dos mais ricos, com taxação das grandes fortunas, dividendos e remessas de lucro, além de uma auditoria da dívida pública. Somos contra o aumento das tarifas de energia, água e outros serviços básicos, que inflacionam o custo de vida dos trabalhadores. Os direitos trabalhistas precisam ser assegurados: defendemos a redução da jornada de trabalho sem redução de salários e a valorização dos aposentados com uma previdência pública, universal e sem progressividade.

– Fora Cunha: Não às pautas conservadoras e ao ataque a direitos!

Eduardo Cunha representa o retrocesso e um ataque à democracia. Transformou a Câmara dos deputados numa Casa da Intolerância e da retirada de direitos. Somos contra a pauta conservadora e antipopular imposta pelo Congresso: Terceirização, Redução da maioria penal, Contrarreforma Política (com medidas como financiamento empresarial de campanha, restrição de participação em debates, etc.) e a Entrega do Pré-sal às empresas estrangeiras. Defendemos uma Petrobrás 100% estatal. Além disso, estaremos nas ruas em defesa das liberdades: contra o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a LGBTfobia e a criminalização das lutas

– A saída é pela Esquerda, com o povo na rua, por Reformas Populares!

É preciso enfrentar a estrutura de desigualdades da sociedade brasileira com uma plataforma popular. Diante dos ataques, a saída será pela mobilização nas ruas, defendendo o aprofundamento da democracia e as Reformas necessárias para o Brasil: Reforma Tributária, Urbana, Agrária, Educacional, Democratização das comunicações e Reforma democrática do sistema político para acabar com a corrupção e ampliar a participação popular.

A rua é do povo!

20 de Agosto em todo o Brasil!

Assinam:

Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes)
Central Única dos Trabalhadores (CUT)	Rua – Juventude Anticapitalista
Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB)	Fora do Eixo Mídia Ninja
Intersindical – Central da Classe Trabalhadora	União da Juventude Socialista (UJS)
União Nacional dos Estudantes (UNE)	Uneafro
	Unegro
	Círculo Palmarino

União Brasileira das Mulheres (UBM)
Coletivo de Mulheres Rosas de Março
Coletivo Cordel
Serviço Franciscano de solidariedade (Sefras)
Igreja Povo de Deus em Movimento (IPDM)

Apoiam:

Partido Socialismo e Liberdade (Psol)
Partido Comunista do Brasil (PCdoB)

Fonte: <http://www.vermelho.org.br/noticia/269217-8>

Ressalta-se aqui a novidade desta modalidade, que atualiza as formas de luta e resistência e não a sua superioridade sobre as outras. Nos detemos sobre a discussão de ações

coletivas micropolíticas, pois consideramos que sua contribuição está na expressão das subjetividades singulares que não estão submetidas à governamentalidade estabelecida pela hierarquia e centralização do poder.

Embora não se neguem à prática institucional, estes movimentos mantêm sua vitalidade exatamente por atuarem criativamente também fora do espaço político institucional. Isto não significa necessariamente, acanhamento, pequenez ou apatia política. Significa recuperar práticas populares de romper com a clausura política que lhes é imposta pelos dominantes (PAGOTTO, 2006, p.2).

Além disso,

Esses movimentos representaram não mais a busca de uma unidade ideal representativa (no partido ou no sindicato), mas a formação de uma unidade pela multiplicidade equívoca (sic) de desejo que se auto-orienta. Ou seja, ações que poderiam configurar uma unidade, porém não a partir de uma orientação externa ou que desconsiderasse as singularidades existentes (MARTINS, 2010, p.72).

Guattari (1985) chamou este processo micropolítico de expressão de singularidades como “revolução molecular”, que se constitui em “fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente” (1996, p.45). Desse modo, considerou que o “que caracteriza os novos movimentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (Ibid., p.45). Assim, a revolução molecular “consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material, quanto no campo subjetivo” (Ibid., p.46).

Enquanto os movimentos que pretendem desembocar numa transformação social combaterem, com práticas e referências arcaicas que veiculam uma visão maniqueísta, a onipotência da produção de subjetividade capitalística, eles estarão deixando o campo totalmente livre para essa produção. Para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade (...) eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.49-50).

Citamos aqui experiências no Brasil que se apresentam como lutas micropolíticas resistentes à captura pela lógica de reprodução e acumulação de capital e se constituem-se como ações coletivas de produção de singularidades.

- Praça de Bolso do Ciclista: Curitiba (PR)

Em processo colaborativo, a sociedade civil organizada criou um *pocket-park* na capital paranaense para celebrar a cidade como plataforma estética, artística e política. Em

um terreno de 127m², abandonado pela Prefeitura, a sociedade civil organizou-se em mutirões para revitalizar o espaço e criar um centro de convivência e ocupação do espaço público destinado às pessoas.



Figura 7. Mutirão na Praça de Bolso do Ciclista – Curitiba-PR



Figura 8. Praça de Bolso do Ciclista inaugurada

Hoje, na praça, são realizadas mostras de filmes, feira orgânica, ponto de

concentração para performances e debates, oficinas de stencil e cartazes, entre outras atividades³¹.

- Parque Augusta: São Paulo (SP)

A mobilização popular em torno da luta pelo Parque Augusta tem cerca de 40 anos. Foram diversas conjunturas e conquistas ao longo deste período, contando com a participação de muitos grupos e indivíduos.

A partir de meados de 2013, como resposta a uma nova investida dos proprietários em construir prédios no terreno e a necessidade em se fazer pressão pela sanção de um projeto de lei que autorizaria a criação do Parque Augusta, um novo levante popular se formou e cresceu de maneira exponencial, organizado por meio de assembleias.

Essa mobilização deu origem ao movimento Organismo Parque Augusta, nome influenciado pelo coletivo parceiro Organismo PikNik. O OPA é um movimento autogerido, horizontal e heterogêneo. Não tem líderes e nenhum grupo ou entidade oficialmente constituído o representa. Organiza-se a partir de assembleias públicas, reuniões de grupos de trabalho, ações diretas na rua e rede mundial de computadores. É aberto à participação de quem se interessar em apoiar a causa (<http://www.parqueaugusta.cc/ja/quem-somos/>, 2014).



Figura 9. Ocupação do Parque Augusta – São Paulo-SP

Peter Pál PelBart (2015) escreveu um relato em que cartografou experiências que estavam tocando as subjetividades que participaram da ocupação do parque, revelando

³¹ Fonte: <http://www.mobilize.org.br/noticias/6590/em-curitiba-ciclistas-criam-uma-praca-de-bolso.html>.

como os modos de organização estavam deram-se de maneira micropolítica e as singularidades estavam se expressando³².

- Coletivos Culturais: Sorocaba e Votorantim

Nas cidades de Sorocaba e Votorantim (SP) existem coletivos culturais que estão promovendo suas atividades “sem qualquer financiamento e, portanto, não estão alinhados aos modelos de gestão cultural pública e privada. De maneira resistente, promovem suas atividades priorizando dar condições de acesso e valorizar a cultura que não esteja submetida ao paradigma econômico” (SANCHES; LIMA, 2015, p.25). De acordo com os autores, há

(...) diversos coletivos de cultura, como por exemplo, o “Projeto Ideia Coletiva” que é um coletivo fotográfico que produz ações de grafite, batalhas de rap e apresentações de hip-hop, com sede física, vem articulando ações desde 2009.

O “Txai Ateliê Cultural”, por sua vez, é um espaço gerido por artistas que propõe que em seu espaço o lúdico se abra em uma galeria para artistas visuais, palco para músicos, bandas, atores, dançarinos e performers, com sede física na região central da cidade, atua desde 2014.

O “Galpão Cultural Estação Laranjada” é uma ocupação cultural realizada no antigo galpão da *packing house*, local em que era escoada a produção de laranjas do município rumo ao porto de Santos, o galpão funcionou durante o ciclo da laranja entre 1920 e 1930, quando foi desocupado e abandonado pelo poder público, até o início de 2015, quando então, foi ocupada por artistas que trabalham com diversos projetos culturais e ambientais. Existe um mandato de desapropriação do imóvel emitido pelo Governo do Estado de São Paulo, porém até a presente data (01/10/2015) os artistas da Estação Laranjada seguem resistindo;.

O “Ocupação La Paz” surgiu como desdobramento das ações de alguns gestores do “Rasgada Coletiva” e funcionou como restaurante, bar e espaço cultural alternativo pelo período de um ano, entre 2014 e 2015, atualmente os antigos gestores do espaço trabalham em outros projetos coletivos.

A “Confraria dos Alquimistas” é uma casa que agrega coletivos de pesquisa nas áreas do teatro, música, artes plásticas, audiovisual, performances, poesias e danças, servindo de sede para ensaios, experimentos e apresentações artísticas destas atividades, funciona com sede física desde março de 2013.

A “Trupé de Teatro” é um coletivo teatral iniciado em 2012 que trabalha com, apresentações teatrais e musicais em seu espaço físico e com produções itinerantes em espaços da cidade.

O “Jardim Coletivo” inicia suas vivências em uma casa coletiva em 2015 e está se estruturando para promover atividades de arte-educação, distribuição de alimentos orgânicos e educação ambiental.

O “Cantinho Girassol”, por sua vez, surge em 2011 não como um coletivo, mas, como um espaço para encontros, saraus, poetas e poesia. Tem sede física localizada na zona oeste da cidade.

O “Musicada” é um coletivo que não possui sede física, mas, organiza festivais de música independente e eventos desde 2012.

³² No apêndice deste relatório de pesquisa, encontra-se o texto na íntegra.

Já o “Coletivo Cê”, citado na entrevista, é um coletivo teatral formado em 2009 em São Paulo, formado por atrizes e atores de Votorantim, que começou a existir como coletivo físico em 2012, a partir da conquista de uma sede fixa no bairro da chave em Votorantim, onde pode ser colocado em prática o núcleo de formação teatral do coletivo, além dos ensaios e da formação do primeiro espetáculo coletivo, o Desterro.

Há também o “Mi Casa Hostel e etc...”, que ultrapassa as fronteiras de meio de hospedagem, trabalhando também com eventos culturais e artísticos e é gestado pelo Ari Holtz e pela Mariana Rossi, membros dos coletivos culturais, Rasgada Coletiva e Coletivo Cê (Ibid., p.26-27).

Com estas experiências em vista, sabendo que ainda há muitas outras que estão em curso, nos interessa investigar os processos educativos que estão presentes na participação em ações coletivas, pois, se estamos admitindo que se apresentam como espaços fecundos de produção de subjetividades rebeldes/singulares, então precisamos compreender que processos se passam dentro de uma ação coletiva que podemos compreender como educativos. Assim, buscamos cartografar no município de Sorocaba ações coletivas pela educação e seus modos de atuação, a fim de revelar a potencialidade destes espaços na produção de subjetividades rebeldes/singulares que rompem com a repetição do presente e, em seu lugar, possam reinventá-lo.

2.3 Ações Coletivas e Educação: engajamento e produção de saberes

Já brinquei de bola, já soltei balão
Mas tive que fugir da escola
Pra aprender a lição
(Meu Refrão - Chico Buarque)

Como um animal que sabe da floresta
Memória!
Redescobrir o sal que está na própria pele
Macia!
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Macias!
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente
Memória!
Renascer da própria força, própria luz e fé
Memórias!
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
História!
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia!

Não tenha medo meu menino povo
Memória!
Tudo principia na própria pessoa
Beleza!
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia!
(Redescobrir - Gonzaguinha)

Aprender lições da vida, do pensamento crítico, da cooperação, da diversidade cultural, saberes que não estão inscritos nas grades curriculares da escola do mundo de cabeça pra baixo, apresentam-se com vitalidade nas ações que buscam/geram movimento e abalam as amarras históricas da cultura, do Estado, da economia, das condições de trabalho, como ilustra a célebre frase de Rosa Luxemburgo: "Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem". Participando de ações coletivas encontrei fecundos espaços informais de ensino-aprendizagem, onde, parafraseando Gonzaguinha, redescobri o sal da própria pele, o gosto e o sabor da festa e que "somos a semente, ato, mente e voz".

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...
(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

Streck (2009), procurando situar a obra de Paulo Freire em relação aos movimentos sociais, elencou três aspectos: "a leitura do mundo desde o interior das práticas sociais, a itinerância ou "andarilhagem", e a ampliação de fronteiras do "ser mais" a partir dos movimentos sociais como forças instituintes" (p.165). Em sua leitura freireana, Streck afirmou que

(...) os movimentos sociais populares são considerados por ele como a grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o seu entorno e sobre estratégias de luta. "É por esse caminho, diz Freire, que o Movimento Popular, vai

inovando a educação.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66)³³. Eles são uma força instituinte nas práticas educativas (2009, p.174).

No livro “O caminho se faz caminhando”³⁴, Freire, em diálogo com Myles Horton, “lembra que a ideia de movimento está presente na própria etimologia de educação: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde à tensão entre autoridade e liberdade” (STRECK, 2009, p.175). A reflexão teórica sobre os aspectos educativos das ações coletivas, segundo Gohn (2011), iniciou-se a partir da década de 1970.

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores de periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham (GOHN, 2011, p.334).

A concreticidade da vida e da organização dos movimentos, defende Schutz (2004, p.145), está na “unidade entre a realidade e o possível, entre teoria e prática (...). É, pois, na construção dos instrumentos, das metodologias, formas de relação e ação que vai se constituindo, enquanto processo, o inédito”.

Isto posto, compreendemos que as experiências de participação em ações coletivas possuem caráter dialético e educativo, pois as ações coletivas têm como premissas a criação de espaços de inovação e geração de saberes, dentro de um contexto estrutural político-social (GOHN, 2011), ou seja, “remetem à persistência da materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente” (ARROYO, 2003, p.37-38), portanto, potenciais produtores de subjetividades rebeldes. Para Gohn (2011, p.333-334), os saberes são advindos “das redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem”. Estas articulações, por sua vez, são fundamentais para a compreensão dos modos de geração de aprendizado no processo interativo, onde se

(...) constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996)³⁵. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes

³³ FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

³⁴ FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando.** Petrópolis: Vozes, 2002.

³⁵ MELUCCI, Alberto. **Challenging codes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (GOHN, 2011, p.336).

O processo de vivência em comunidade e em rede com outras ações coletivas, expressam a potencialidade de construção de subjetividades rebeldes a partir do sentimento de pertencimento e sujeitos coletivos, o que constitui, de acordo com Gohn (2011), um caráter educativo próprio das ações coletivas. O múltiplo processo educativo, potencial aos sujeitos participantes dos movimentos sociais, foi enunciado pela autora mediante aspectos de aprendizagem: prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, sobre economia, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética (Ibid.).

Para Arroyo (2003), os movimentos têm suas lutas centradas em conquistar e garantir direitos, sendo seu aprendizado uma “dimensão educativa. Neste sentido, os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos, na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade” (Ibid., p.30). Contudo, o próprio autor demonstrou que o aprendizado dos direitos, na verdade, dá-se pela necessidade de produção da existência humana.

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quais determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2003, p.32).

Assim, o engajamento “em espaços sociais e históricos, explicitando contradições e num permanente processo de reflexão-ação permeado pelo diálogo coletivo, realiza-se a simultânea denúncia das situações injustas e o anúncio das novas possibilidades” (SCHUTZ, 2004, p.146). Neste mesmo raciocínio, Arroyo compreendeu que o papel e o sentido de persistência dos movimentos sociais nesta sociedade capitalista ocidental,

(...) se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Neste sentido eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação (ARROYO, 2003, p.38).

Por isso, para Arroyo (2003), a experiência dos movimentos sociais que continuam atuantes pela produção de existência humana, pode ser percebida como educadora

das camadas populares, já que, “na maior parte das vezes, é a situação existencial integral dos indivíduos que é posta em questão, oportunizando um processo de aprendizagem que ultrapassa os limites da racionalidade moderna” (SCHUTZ, 2004, p.147). Há, então, uma pedagogia dos movimentos sociais que, segundo Arroyo e Streck, fora observada por Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido, que conclama o olhar sobre os processos educativos radicalmente humanos da descoberta de si (ARROYO, 2003; STRECK, 2009). Para o autor estas pedagogias dos movimentos sociais para a formação humana podem ser fontes de revitalização da teoria pedagógica geralmente empregada nas instituições de educação formal, já que “os movimentos sociais, ao mostrarem as velhas e tradicionais perguntas não respondidas, interrogam as utopias, entre elas a escolarização, o progresso técnico-científico em que a pedagogia se envolveu tão irresponsavelmente” (Ibid., p.38).

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e sobretudo nos movimentos de humanização e libertação (ARROYO, 2003, p.34-35).

Nesta mesma linha, Schutz complementa: “Por ser um espaço de redefinição do imaginário, do sentido da vida e das utopias individuais, os movimentos sociais populares contribuem para o questionamento e superação destes limites e na liberação de novas formas de sensibilidade e relação” (2004, p.147). O autor afirma que, nas potencialidades pedagógicas dos movimentos sociais populares, há três níveis de ação e aprendizado: “a construção cotidiana de novas subjetividades e modos de vida; ocupação, confronto e explicitação das contradições e limites das estruturas de poder existentes e; a construção de novas formas de organização do espaço do político” (SCHUTZ, 2004, p.155-156). O primeiro nível forma novas identidades pessoais e pode “possibilitar experiências de pertencimento, de pluralidade e de transformações vivenciáveis, como sendo uma espécie de conversão de valores, de importância vital para a consolidação e renovação do movimento” (Ibid., p.148). O segundo assenta-se no caráter educativo que as mobilizações e reivindicações, já que “tornam visíveis debilidades do sistema” o que se faz “uma forma de explicitação das estruturas de poder” (Ibid., p.149). Por último está a proposição de “nova forma de sociabilidade, de relações de poder, de produção etc” para as instituições instaladas sob a lógica de estrutura estatal-burocratizada-burguesa (Ibid., p.153). O autor compreendeu, então, que “a fundamentação de uma nova ordem social só pode emergir, ser aprendida, da própria organização popular embasada em impulsos não regidos pela racionalidade oficial, por isso ela é um permanente processo de aprendizagem” (Ibid., p.154).

O levantamento teórico realizado sobre a relação entre ações coletivas e educação expôs que, nas diversas pautas de reivindicação sempre orientadas pela melhoria – humanização – nas condições de existência, há, inerentemente, aspectos educativos nos seus interiores que mesmo sem haver um processo preestabelecido, em sua própria construção, ou seja, em seu próprio processo, o aprender se faz constante e é balizador da ação (SCHUTZ, 2004, p.154-155). Este campo de investigação, abordado pelo conceito de educação não-formal, ainda tem poucos estudos com ações coletivas, o que o marca como território invisível e desvalorizado dentro do ambiente acadêmico, concebido como ambiente capturado de produção de conhecimento-corno-regulação (SANTOS, 1996). Sua desvalorização preceda, possivelmente, do entendimento de que práticas e saberes produzidos de outra origem cultural que não seja sob os preceitos e instrumentos hegemônicos, tendem a ser desconsiderados. Porém, se buscamos a diversidade de pensamento e cultura para a libertação e emancipação humana, é preciso atestar que “os processos educativos são um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais” (ARROYO, 2003, p.43).

3. Habitando territórios existenciais: cartografia de coletivos pela educação emancipatória

A opção metodológica desta pesquisa pela cartografia foi motivada, como já vimos, pela compreensão de que um fenômeno “é um mundo amplo e diversificado (...) introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.148). Assim, sabendo então que a pesquisa cartográfica “sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo”, sendo este aprendizado,

(...) um trabalho de cultivo e refinamento”(...) no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo. Movimento em transformação. Tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica e em um conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p.135).

3.1 Cartografia de territórios existenciais em busca de uma educação emancipatória em Sorocaba-SP

Os procedimentos metodológicos da cartografia dos coletivos em busca de uma educação emancipatória necessitam ser explicitados para clarear os modos de estar e se portar de maneira a criar relações de confiança recíproca cultivadas durante o processo de investigação. Como a cartografia não busca criar modelos ou esquemas representativos de um objeto, mas sim acompanhar um processo (KASTRUP, 2009), o que requer implicação e, por isso, a reinstauração do corpo vibrátil na percepção da realidade, este trabalho consiste em reconhecer os deslocamentos ou a emergência de territórios existenciais. Através dos procedimentos do funcionamento atencional indicados por Kastrup (2009), utilizamos o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio “é um gesto de varredura do campo” de um alvo, uma vez que “entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido”. Além disso, o rastreio é o acompanhamento de processos, as “mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo, (...) aberta e sem foco” (KASTRUP, 2009, p.40). A atenção do rastreio chega então ao toque, que “é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção”. Com o rastreio do processo ativo, os movimentos do relevo se fazem notados: “O ambiente perceptivo traz uma

mudança, evidenciando uma incongruência com a situação que é percebida até então como estável” (Ibid., p.42).

A atenção sob o gesto do pouso “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2009, p.43). O quarto gesto de atenção, o reconhecimento atento, deve estar com a seguinte questão em mente: “vamos ver o que está acontecendo”. O quarto gesto de atenção é o reconhecimento atento. “Bergson³⁶ afirma que o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares” (apud KASTRUP, 2009, p.45). Neste gesto há a exaltação da memória involuntária, a inibição da conexão sensório-motora: “Memória e percepção passam então a trabalhar em conjunto, numa referência de mão dupla, sem a interferência dos compromissos da ação” (Ibid., p.46).

Os instrumentos de usados para captar a manifestação de desejos e expressões, se deram através do registro em gravações de áudios, imagens fotográficas e anotações sob a atenção flutuante nas vivências com os coletivos e também a captação de manifestações comunicativas virtuais dos membros dos coletivos via *e-mail* e rede social *Facebook*, quando apresentavam indícios à compreensão das indagações deste trabalho.

Os relatos, para a cartografia, como afirmam Barros e Kastrup (2009), colaboram para se produzir dados “de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (Ibid., p.70). Assim, a partir do material reunido, foram realizados relatos como uma espécie de diário de campo, pois:

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS; KASTRUP, 2009, p.70).

O emprego dos relatos para a escrita do texto, uma vez que esteja baseada na experiência e “performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o

³⁶ BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

coletivo se faz presente no processo de produção de um texto” (Ibid., p.73). Após o rastreamento dos coletivos, o toque para sentir os movimentos de deslocamento, pousamos no território existencial e, com o reconhecimento atento, encontramos expressões que carregam as marcas de um processo de singularização. Sabendo que “a cartografia, diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações” (ROLNIK, 2006, p.62), estamos atentos aos momentos em que brechas de rompimento às políticas de subjetividade capitalística e produção de cultura de massa apareciam e se (re)fazem, pelo movimento do território (BARROS; KASTRUP, 2009), à produção de subjetividades rebeldes.

Seja pela falência na qualidade da educação escolar básica pública ou privada, seja pela catraca existente no acesso ao ensino superior, os coletivos identificados marcam-se por suas especificidades na luta, mas também, e fundamentalmente, pelo potencial revigorante e esperançoso que a participação e pertencimento constituem, um movimento de desterritorialização e reterritorialização revelados no percurso da pesquisa. Em cada um deles houve uma aproximação peculiar, uns mais de perto, outros mais distante, por um tempo curto ou razoável. Nos diálogos com os participantes dos movimentos, a fim de conhecer seu funcionamento, a origem e a atuação, indagou-se sobre o histórico, os objetivos ou pautas de luta, conquistas, dificuldades, formas de atuação, amparos legais, formas de financiamento, formas de funcionamento (hierarquia, horizontal, colaborativo..), parcerias e ações conjuntas com outros movimentos e o que fez iniciar a militância e se envolver em um movimento social.

Falamos sobre movimento social significa colocarmo-nos no ponto de vista dos atores, isto é, dos atores que são, ao mesmo tempo, conscientes do que têm em comum, ou seja, dos mecanismos de conflitos e dos interesses particulares que os definem uns contra os outros (TOURAINÉ, 2006, p.20).

As inquietações que mais afetaram os encontros com os movimentos foram: O que vinga no movimento?; O que é potente nesse movimento?; O que ele pode trazer de novidade? e; O que carrega de reinvenção? A busca das respostas nos mais diversos ambientes implicados foi composta por momentos de alegria, aprendizado, socialização, tristezas, decepções, construções coletivas.

Durante o percurso da pesquisa, fui habitando os territórios existenciais e me impliquei nas ações coletivas, procurando não coletar dados, mas desenhar percursos em gestação de modos de resistência na educação, colocando-me como militante/pesquisador, contribuindo e as vezes até articulando atividades. Apresentamos, a seguir, cartografias de duas ações coletivas que atuam na luta por uma educação emancipatória: Cursinho Pré-

Universitário Salvadora Lopes e Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP. Estes foram selecionados por apresentarem-se concretamente em sua atuação, mantendo encontros periódicos e apresentando mais substância para desenhar os contornos das experiências vividas. No decorrer deste percurso pude encontrar outras ações como “Coletivo na Luta e na Escola”, Jardim do Livre Sonhar, “Café & Educação” e o Fórum Popular de Educação de Sorocaba, porém não houve condições de considerá-los ações coletivas consistentes que pudessem ser cartografadas, seja pelo tempo suficiente para acompanhá-las, pela baixa frequência de encontros, seja pela curta existência de alguns ou pela falta de referências para rastrear.

3.1.1 Território Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP

Quadro 2. Convite para encontro do Fórum Regional de Educação Infantil

Companheiros,

No próximo dia 24/09 (4ª feira) será realizado o terceiro encontro do Fórum de Educação Infantil da região de Sorocaba, uma instância comprometida com a educação infantil, que tem por objetivo fortalecer esse campo de conhecimento. O encontro será destinado para a discussão da Carta de Princípios, com a intenção de propor ações que mobilizem políticas públicas para a infância. O encontro será aberto à toda comunidade, às instituições e profissionais da educação e ocorrerá às 18 horas, na CEI 23, localizada à rua José Marchi, 456 – Jd. dos Estados – Sorocaba. Maiores informações: forumregional.ed.inf@gmail.com

Ajude-nos à compartilhar!

"Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito".
(Manoel de Barros)

Composto por diretores, auxiliares de educação, professores, orientadores educacionais e famílias, o Fórum busca reviver outros tempos de sua existência. Em conversas com os membros, soube que, depois de atividades durante as décadas de 1990 e 2000, o Fórum inexistiu até o ano de 2014, quando a Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria de Educação (Sedu), reiniciou a sua articulação. A partir desta situação, as assembleias do Fórum estavam sendo realizadas por meio de oficinas e palestras com pessoas especializadas na área, porém sem haver encaminhamentos nem discussões sobre a situação das escolas de educação infantil. Ainda, em conformidade com estes eventos, a Prefeitura

iniciou a organização para elaboração do Plano Municipal da Primeira Infância, realizado em 25/07/2014. No entanto, diante desta situação onde o Fórum estaria a postos do governo municipal, a participação de profissionais de educação da região de Sorocaba levou o Fórum a um desvio de rota.

Em vias de poucas brechas de resistência para ampliar a qualidade da atividade educativa infantil, profissionais da educação encontraram na entidade do Fórum uma possibilidade de luta pelos direitos da criança através da melhoria nas condições de funcionamento das escolas infantis. Para isso os militantes compreenderam a necessidade de afastamento de vínculo com a Prefeitura, também inspirados por outros Fóruns de Educação Infantil que mantêm-se autônomos em relação ao poderes executivos. A busca pelo distanciamento derivou do entendimento de que a prefeitura envolvida impossibilitaria a autonomia do Fórum para articular críticas e demandas que são providas de instâncias governamentais, além de o Fórum possuir representatividade regional e não municipal. Estes aspectos definiram a amplitude e o caráter do Fórum, enfatizado em uma fala durante uma assembleia: “ele é democrático e coletivo e estamos nesse movimento de distanciar”.

Entretanto, ressalta-se no grupo que o distanciamento do governo não deve significar a retirada de contato ou não o estabelecimento de vínculos, mas sim possuir a conexão como parceiros pela educação infantil, ou seja, manter um canal de diálogos para estreitar as demandas e as proposições. Deste modo, a cada assembleia o Fórum constitui sua independência institucional e autonomia em seu formato próprio de funcionamento. Sob o discurso de um grupo de militância pela educação infantil, os membros reiniciaram o Fórum dividindo-se em quatro comissões: pauta e organização, divulgação, eventos e registros. Ressalta-se o caráter suprapartidário e interinstitucional, colaborativo, horizontal, voluntário e sem necessidade de cargos e hierarquia. O Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba inspira-se na carta de princípios do Fórum Paulista de Educação Infantil de 1999 (reproduzida nos apêndices), a qual sistematiza os modos de organização, as finalidades e a pauta de luta da entidade. Em minha implicação, enumerei os meus encontros com o Fórum, registrando as atividades que participei.

Encontro 1 – 2014

Participando de uma atividade de outro grupo, o Jardim do Livre Sonhar³⁷, fui convidado para comparecer à assembleia do Fórum Regional de Educação Infantil da Região

³⁷ No capítulo posterior, realizarei uma cartografia deste coletivo.

de Sorocaba-SP. Em princípio, sem antes ter qualquer referência sobre este grupo, não estava disposto a comparecer pois estava conciliando o período de campo com as disciplinas e as leituras demandadas, porém resolvi arriscar e ir ao encontro para realizar o rastreio. Era um dia chuvoso, a assembleia foi realizada no pátio de uma escola municipal infantil de Sorocaba no dia 24/09/2014 e cerca de 50 pessoas estavam presentes. Nesta assembleia foi revisada a Carta de Princípios para avaliar sua convergência com a realidade regional, na qual algumas questões foram pontuadas e desencadearam revelações de insatisfação vindas de profissionais da educação com o descaso dos poderes públicos com as escolas em que atuam. A situação de destaque foi o “depósito de crianças” vivido nas escolas, onde não há condição estrutural para abrigá-las no turno escolar, no entanto as ordens judiciais obrigam as diretorias a realizar a matrícula e extrapolar o limite físico do espaço, como pode ser verificado na fala de uma diretora cansada, captada durante a assembleia: “Eu não vou mais engolir esta situação! Eles me obrigam a colocar sempre mais crianças e eu não tenho espaço! Agora já estou decidida: da próxima vez não vou aceitar!”. No entanto, foi colocado também o direito da família a colocar os filhos e filhas na escola, muitas vezes pela necessidade de trabalhar e ter onde deixar o filho, mas também do direito da criança à família, que devido ao modo de organização social “perdem” a convivência na infância dos filhos e filhas. Neste sentido, foi pensado um encontro para colocar em diálogo as partes constituintes do problema: promotor público (judiciário), famílias, prefeitura e a escola, para que mostrem-se, de cada parte, as alternativas para o problema. Outro encaminhamento foi a realização de um colóquio com uma pesquisadora e integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Foi apontada também a falta de representatividade dos municípios que compõem a Região Metropolitana de Sorocaba³⁸, para evitar a polarização de ações em função da realidade educacional de Sorocaba e, assim, enfatizar a regionalidade do Fórum. Para garantir o caráter regional, o encontro seguinte foi marcado para ser realizado na cidade de Votorantim³⁹. Ao final, a equipe trabalhadora do Centro de Educação Infantil (CEI) onde

³⁸ As cidades componentes da região metropolitana são: Salto, Itu, Mairinque, Araçariguama, São Roque, Ibiúna, Tapiraí, Piedade, Votorantim, Sorocaba, Salto de Pirapora, Araçoiaba da Serra, Porto Feliz, Tietê, Boituva, Iperó, Pilar do Sul, São Miguel Arcanjo, Sarapuí, Alambari, Capela do Alto, Cesário Lange, Cerquilha, Jumirim (EMPLASA, 2015). Porém, temos inserido nos contatos outras cidades, tais como: Guareí, Itapetininga; Laranjal Paulista.

³⁹ Em virtude da falta de agenda de espaços em Votorantim, o próximo encontro realizou-se novamente em Sorocaba.

foi realizada a assembleia preparou deliciosos bolos, tortas e sucos para acolher a todos os presentes, onde se constituiu um espaço informal e comunitário de trocas e articulação entre os militantes. Neste momento, em conversas com algumas das pessoas que mais articulam o Fórum, me identifiquei como pesquisador de movimentos pela educação em Sorocaba expondo minha empolgação em vivenciar aquele momento, uma vez que cheguei lá sem prévias expectativas de encontrar mais um coletivo a ser cartografado. Com as pessoas que pude conversar, recebi em troca sorrisos de identificação com a pesquisa, o estabelecimento de vínculos, com a troca de *e-mails* para estar presente nos próximos encontros, além de depoimentos espontâneos sobre a dinâmica, o histórico, as relações de poder e o aprendizado político do movimento. Nestas conversas constatei que muitos ali não tinham experiências em mobilizações coletivas, porém o engajamento nas ações do Fórum está trazendo muitos aprendizados decorrentes da participação que estimula reflexões, capacidade argumentativa frente aos diálogos e conflitos presentes na iniciativa. Este aspecto, autoconsciente daqueles que estão mais implicados com o Fórum, é significante da potencialização de aprendizado no seio de uma ação coletiva.

Eu não tinha participado de nada desse tipo antes, fui provocada e contaminada pela X e acabei começando a me interessar, me mobilizar junto. Fui até num encontro em outra cidade. Antes eu não sabia como funcionava uma organização assim, na verdade ainda não sei, mas estamos aprendendo juntos (Depoimento Diretora de Creche, 2014).

Encontro 2 – 2014

Em um segundo encontro, desta vez somente com os militantes do comitê gestor do Fórum, eu e outras quatro militantes nos reunimos para tratar das questões organizacionais do evento que se aproximava, com a presença da Profa. Ana Lucia Goulart, docente da UNICAMP. Neste dia, o grupo notou a dificuldade em lidar com o formato organizacional horizontal dividido em comissões. A pressuposição implícita de haver autonomia suficiente para corresponder com as atribuições de cada militante das comissões, não se mostrou uma realidade no movimento pela ausência sem justificativa de destes no encontro. A capacidade da articulação do grupo, que está buscando vencer as barreiras da institucionalização e representação antes colocadas pelo poder público de Sorocaba, é uma das dificuldades latentes para o engajamento ativo dos militantes e fortalecer as atividades e o peso político do Fórum.

Minha presença neste encontro, habitando os espaços de articulação do Fórum a fim de acompanhar o processo em constituição, simbolizou a rapidez em que foram criadas

as relações de confiança com aqueles que mais estavam envolvidos com o andamento do Fórum. Me senti pertencendo ao grupo, mesmo sendo a segunda vez que os via, o que já me fez ser um participante do movimento. Com isso, fiquei responsável pela elaboração e divulgação do convite para o próximo evento organizado pelo Fórum (**Figura 10**), criar e administrar uma página do Fórum no *facebook* e um formulário *online* de inscrição, mobilizar estudantes de pedagogia para auxiliar no dia do evento e, também, ajudar a pensar alguma atração cultural para o dia.

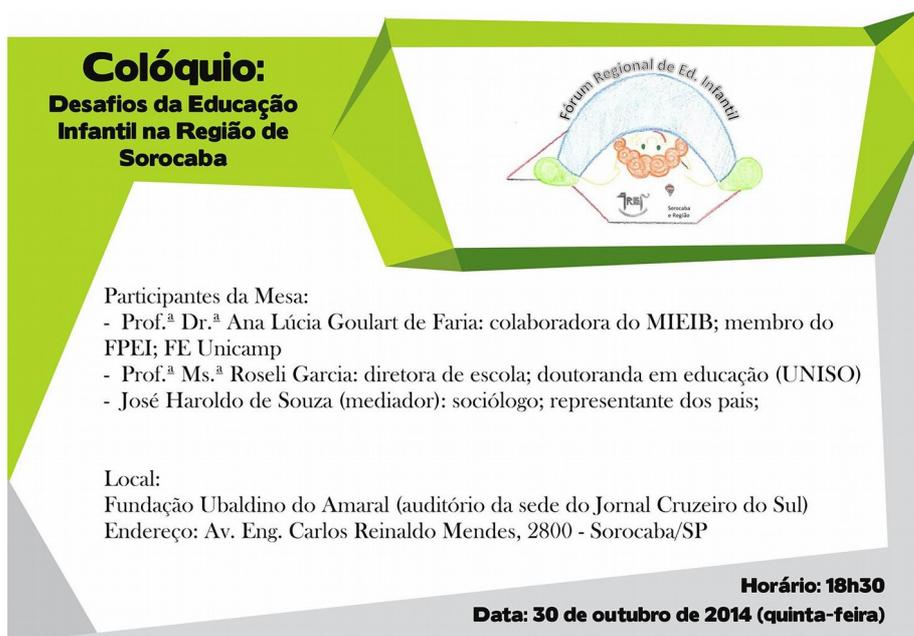


Figura 10. Convite para o Colóquio organizado pelo Fórum de Educação Infantil da Região de Sorocaba.

Encontro 3 - 2014

O colóquio simbolizou uma das primeiras ações próprias do movimento, o qual buscava distanciamento da prefeitura de Sorocaba. O colóquio buscou debater os temas: “creche x escola, o lugar das crianças nas políticas públicas”; “antecipação da escolarização” e; “formação dos profissionais”. No dia do colóquio, marcado para às 18h30, cheguei com antecedência para ajudar na organização do espaço, onde expusemos poemas de Manoel de Barros com desenhos de educandos de uma creche. O colóquio contou com a presença de uma pesquisadora da área de educação infantil, uma profissional da educação infantil e militante do movimento, e um pai representando as famílias.

Uma das militantes mais envolvidas do Fórum, mãe, diretora de creche e doutoranda em educação, que dedicou muito do seu tempo para dar vida ao evento, na abertura das exposições, depois de vários dias de preparação e mobilização, leu o poema “O apanhador de desperdícios” (2010) de Manoel de Barros e não conseguiu segurar as emoções

carregadas tanto pela comoção de poder ver o êxito do evento, quanto pelas dificuldades do cotidiano que, segundo ela, “só quem está no chão da escola sente”, o que significa aguentar e tentar superá-los.

Sob a proposta de ser uma atividade formativa, através de exposição e posterior debate e perguntas, o colóquio teve presença de 75 pessoas. A pesquisadora mais experiente realizou a maior exposição problematizando as práticas pedagógicas colonizadas. Não houve encaminhamentos desta atividade, mas reforço para que todos somassem no fortalecimento desta entidade lutadora das demandas da educação infantil. No fechamento do Colóquio, a militante ainda leu o poema "Retrato do artista quando coisa" (2002), também de Manoel de Barros.

Captamos ainda postagens na rede social *facebook*, relatando sobre o que significou o Colóquio.

Quadro 3. Relatos extraído do *facebook*, sobre o Colóquio realizado pelo Fórum

*Momento histórico do "Fórum Regional de Educação Infantil - Sorocaba e Região": com autonomia, grupo se constitui comprometido com a rearticulação desse movimento social e o põe em movimento - parabéns a todos que estiveram presentes e contribuíram com a organização do evento!!!

*Fiquei minuto feliz e honrada pelo convite para compor este Colóquio "Desafios da Educação Infantil na região de Sorocaba", e foi um prazer enorme receber a criancista / criançaóloga ANA LÚCIA GOULART DE FARIA para conversarmos todos juntos sobre a Educação Infantil na região de Sorocaba. Entre os muitos colegas, com Fernanda Cristina Souza, Andreia, José Haroldo, Caio, Silvia Lapa Lobo, Kátia Regina Pereira, Elen.

*Parabéns a equipe que organizou esse fórum!! Certamente um momento muito importante para iniciarmos nossa "descolonização"!!

*FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (SOROCABA E REGIÃO)
COLÓQUIO "DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DE SOROCABA"
UM MOMENTO QUE MARCA A NOSSA HISTÓRIA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS QUE DEFENDEM A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL...
DEDICO ESSE MOMENTO ÀS MINHAS "CRIAS": FRANCISCO E GONÇALO...
Com Roseli Garcia, Kátia Regina Pereira, Caio Rennó, Andréia Regina, José Harold, Leandro Machado, Janaína Cardozo de Souza

O evento teve cobertura do jornal impresso de maior circulação de Sorocaba, que publicou uma nota sobre o colóquio (Quadro 4) e uma matéria reproduzida nos apêndices.

Quadro 4. Nota sobre o colóquio em jornal de Sorocaba

31/10/14 | FÓRUM REGIONAL

Colóquio debate a educação infantil

O grupo discute e propõe políticas na área da educação - LUIZ SETTI

Promovido pelo Fórum Regional de Educação Infantil foi realizado ontem, no auditório da Fundação Ubaldo do Amaral (FUA), mantenedora do jornal Cruzeiro do Sul, o colóquio "Desafios da Educação Infantil na região de Sorocaba." A mesa de discussão contou com a presença da professora Ana Lucia Goulart, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e de Roseli Garcia, diretora da rede municipal de Sorocaba e doutoranda em Educação.

Além da mesa de discussão, os participantes, professores das redes pública e privada de ensino, puderam conhecer a exposição de trabalhos do artista plástico Adriano Gianolla e de alunos da educação infantil. O fórum é uma articulação da sociedade civil que pretende discutir e propor políticas e ações voltadas à educação infantil. Sua organização é feita de forma horizontal e suprapartidária e participam pais e mães, profissionais da educação e pesquisadores sobre o tema. Organizado em rede, o fórum também está ligado ao Fórum Paulista de Educação Infantil e ao Movimento de Educação Infantil do Brasil (MEIB).

Notícia publicada na edição de 31/10/14 do Jornal Cruzeiro do Sul, na página 006 do caderno A - o conteúdo da edição impressa na internet é atualizado diariamente após as 12h.

Encontro 4 - 2014

A última atividade de 2014 do Fórum foi uma assembleia para aperfeiçoar o funcionamento interno do movimento, autonomia financeira, modos de atuação e reorganização das comissões, uma vez que as quatro comissões existentes – divulgação, eventos, registro e pauta – pareceram-nos insuficientes para trazer uma dinâmica eficiente. Neste sentido, foram convidados militantes do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), para trocar experiências e nos trazer inspirações. Novamente, fiz o convite (**Figura 11**) para divulgar o evento e divulgação no *facebook*. Um militante do FPEI pôde estar presente e, para tal, em um grande esforço após um dia de jornada de trabalho, uma membra se dispôs a buscá-lo e levá-lo de volta até Piracicaba-SP, onde reside.



convida todos para participarem desta instância comprometida com a qualidade da educação infantil.

Assembleia:

- discussão sobre os processos de gestão do Fórum;
- autonomia financeira;
- ampliação das comissões;
- agenda de 2015.

Dia: 04/12/14 (quinta-feira) | Horário: 18h30

Local: Rua Havana, n.º 36 - Parada do Alto - Sorocaba/SP (CEI 62 Monsenhor Antonio Simon Sola)

Figura 11. Convite para a assembleia do Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba

O encontro teve início às 18h30, cada pessoa levou algo para beber e comer

para um lanche comunitário e 18 pessoas estiveram presentes, contando com representatividade de Sorocaba, Ibiúna e Sarapuí. Houve também uma mostra de cadernos de pano confeccionados com as crianças de uma outra creche (**Figura 12**). Peterson Rigato, profissional e pesquisador, diretor de escola municipal de educação infantil, militante do FPEI e representante no MIEIB, conseguiu trazer muitas contribuições aos militantes do Fórum. Peterson propôs realizar uma formação política com os presentes e, de início, provocou-nos a sempre fazer uma ATA para registrar a história e a constituição do movimento.



Figura 12. Mostra de cadernos e imagens durante encontro de formação.

Através de suas experiências acumuladas na militância pela educação infantil, – o que lhe gerou envolvimento com a demanda por políticas públicas nos movimentos sociais em que participou/participa –, além da vivência acadêmica – graduação e mestrado – implicada na área da educação infantil, expôs a linha de pensamento do FPEI, que visa o protagonismo e a autoria do processo de construção do conhecimento das crianças. Através da sua fala contagiante, acolhedora, porém crítica e dos seus gestos firmes demonstrando

conhecimento de causa, problematizou questões de caráter político da formação em pedagogia: o desvio da educação infantil e de se pensar o cotidiano escolar. Isto é devido à reprodução da lógica colonizada através de práticas baseadas em senso comum, ideologias dominantes, fragmentação do conhecimento, naturalização da precarização, questões sexistas, apostilamento que coloca os professores como executores. O rompimento de tais práticas de colonização são essenciais, segundo Peterson, para que possamos fundar uma sociedade solidária onde haja o respeito às diferenças.

Por conseguinte, sugeri ao Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, para ter mais voz e força para incidir nas políticas públicas, ocupar os espaços de participação: ter representação em conselhos municipais de educação, na construção dos planos municipais de educação que podem garantir a realização de diálogos e levantar demandas através desses instrumentos. Disso, um fato que chamou a atenção apareceu neste encontro quando uma militante de Sarapuí, no momento em que o diálogo adentrava o Plano Nacional de Educação e a necessidade de construção do Plano Municipal de Educação (PME) em cada município, pediu a fala para relatar que em sua cidade os profissionais da educação mobilizaram-se para rechaçar a contratação de um técnico – prática recorrente nos anos anteriores – para elaborar o plano e assumiram a tarefa de construir o PME coletivamente, contemplando todos os interessados: pais, legislativo, conselhos municipais, executivo e profissionais da rede. Este fala encheu de alegria a roda participante, trazendo a força de um caso concreto de participação popular na política pela educação infantil.

Outro relato que inspirou a todos e todas foi o episódio narrado pelas anfitriãs do encontro – as duas educadoras que trabalham na creche – sobre as atividades do dia da criança. Com a proposta de valorizar as brincadeiras de rua e na rua, como atividade marcante da socialização, uso de espaço público, diversão, prática de atividade física e criação de jogos, fecharam a rua em frente à escola e as crianças puderam experimentar, durante o horário de permanência na escola, sair de dentro do prédio e vivenciar a rua junto à comunidade que poderia transitar e interagir com as crianças. Também contaram que foi montada uma piscina que foi preenchida com farinha, corante e água. Nesta atividade, houveram crianças que não tiveram interesse em participar pela cultura de distanciamento de brincadeiras que as sujassem/molhassem. Mas em geral foram valiosas para o brincar e puderam divertir as crianças.

O final do encontro ocorreu por volta das 22h15min – horário que já havia

ultrapassado o teto devido à fluidez da conversa –, sem espaço para os encaminhamentos, pois já era muito tarde para as pessoas que ainda viajariam de volta para suas cidades, porém para finalizar, num rápido encaminhamento, buscando maior representatividade das outras cidades da região e também porque tivemos presentes dois educadores de Ibiúna, esta foi escolhida a próxima cidade para a realização de uma assembleia do Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba em 2015.

O ano de 2015 teve, em fevereiro, a primeira movimentação do Fórum com um encontro para planejar as atividades do primeiro semestre. Porém, um dia antes deste encontro, fui a uma reunião do Conselho Regional de Psicologia (CRP) – Subsede Sorocaba, representando o Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, convidado como representante de movimentos sociais pela educação. A proposta desta reunião era o planejamento de ações do CRP em conjunto com movimentos sociais, já que a política da gestão vigente tem como um dos preceitos o apoio às ações coletivas. Neste reunião pudemos construir algumas atividades que relacionam a atuação da psicologia com a educação infantil: elaborar um texto em conjunto contra a redução da maioria penal; uma atividade para discutir 25 anos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); reunir o Fórum com um profissional da psicologia do CRP para discutir o aumento da medicalização infantil e a relação com a escola e; o CRP apresentar um caderno temático de referenciais da psicologia sobre criança e educação.

Encontro 1 - 2015

Posterior à reunião com o CRP, ocorreu o primeiro encontro do Fórum em 2015, no núcleo ETC da UFSCar, após um dia de trabalho para os profissionais da educação que militam pelo Fórum, para planejar as atividades do primeiro semestre. Definimos os pontos para estruturar a assembleia que ocorrerá em Ibiúna, o tema da mesa redonda: O PNE e a Educação Infantil; e a sugestão dos nomes para compor a mesa. Também, apresentei os encaminhamentos tirados junto ao CRP para desenvolver atividades em conjunto, os quais foram muito bem aceitos para, inclusive, iniciar a efetivação de parcerias com outras entidades com preocupações em comum. Decidimos fazer um outro encontro no mês seguinte sob as pautas: planejamento da assembleia de abril em Ibiúna–SP; planos municipais de educação e; os desafios da educação infantil na região de Sorocaba.

Encontro 2 - 2015

O encontro de março foi marcante e revigorante para todos os presentes (**Figura 13**). Novas pessoas participaram – três de Sorocaba e pela primeira vez tivemos presença de representantes de Guareí-SP – e novas iniciativas foram levantadas como visitar a creche de Universidade de São Paulo – conhecida pela experimentação e humanização em seu funcionamento; informe e convite para a próxima reunião do Café & Educação; encaminhar a participação do Fórum Regional de Educação Infantil Região de Sorocaba no Fórum Social Sorocaba (FSS) através de uma roda de conversa sobre o processo de construção do PME e as metas do PNE e; relatos sobre a situação do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) nos municípios ali presentes. Sobre este último ponto, sabendo que os estados e municípios tinham até o dia 24 de junho de 2015 para aprovar leis que criam os PME, muitos municípios não se programaram para realizar debates públicos e deixaram o processo para ser realizado às pressas. No Fórum, constatou-se que alguns municípios estão contratando empresas de consultoria técnica para elaborar o PME, em outro um grupo da própria secretaria de educação está elaborando sob os direcionamentos da diretoria de ensino e sem qualquer participação popular ou de segmentos ligados à educação. A partir desta constatação, encaminhamos a elaboração coletiva em nome do Fórum, de um manifesto ressaltando a importância da participação da comunidade na construção do Plano Municipal de Educação (PME), pelo qual me responsabilizei em criar e compartilhar para edição com todos os e-mails de participantes do Fórum.



Figura 13. Encontro 2 – 2015

Ao chegarem as duas profissionais da educação de Guareí-SP, interrompemos a conversa para acolher aquelas que ainda não tinham um rosto conhecido por nós. De imediato, ao se apresentarem, já demonstraram seus interesses e o que procuravam no Fórum, segundo a fala da supervisora de educação recém empossada:

Como estou no começo e antes dava aula para o fundamental, agora estou buscando todas as informações sobre educação infantil na internet, onde tenho acesso, pra poder melhorar e saber mais. Por isso vim aqui, achei que ia encontrar pessoas que estão discutindo e poderiam me ajudar nisso (Fala da educadora de Guareí).

Por não conhecerem o local e se desconectar do destino, pareciam um pouco perdidas e, pela expectativa de chegar numa reunião de um Fórum sem saber como seria aquele lugar e as pessoas que ali estariam. Já a educadora de escola rural enfatizou que buscava um lugar para encontrar pessoas que poderiam formar uma rede de ajuda. “Quando tivermos uma dúvida podemos ligar um pro outro”. Citou que a cidade de Guareí-SP adotou, na educação infantil de 2 a 4 anos, o material apostilado e que não tinha muita informação se este método era o ideal e por isso lançou a dúvida para as pessoas das cidades da região. Como esta discussão já havia sido tocada no encontro com o Peterson, as militantes já puderam ter contato com materiais de reflexão crítica sobre o apostilamento. Deste modo, recuperando também as discussões do Congresso Nacional de Educação (CONAE), no qual uma militante do Fórum esteve presente, foi possível problematizar a questão relacionando a conjuntura do PNE, as discussões sobre o financiamento da educação, o respeito à diversidade com a crítica à apostila como redutora do educador a um executor das atividades propostas.

Como última pauta, realizamos uma avaliação daquele encontro. Todas as falas expressaram a alegria de estar junto de pessoas comprometidas com a transformação da educação infantil, reconhecendo a importância do Fórum como um espaço de fala/escuta, trocas, formação, mobilização e participação. As falas mais marcantes foram do diretor de escola de Ibiúna, da militante que se divide na ocupação profissional, no doutorado, na família e no Fórum, das novas militantes vindas de Guareí-SP e de uma auxiliar de educação recém-formada em pedagogia. O diretor de Ibiúna expôs que a partir da participação no Fórum, pôde ampliar o contato com textos de embasamento científico⁴⁰, com experiências bem sucedidas e com as leis como a LDB, que prevê, por exemplo, a integração da escola com a sociedade. Muito afetado com o encontro de formação política realizado pelo Fórum no final de 2014, teve muitas ideias para a mudança da escola e, negociando com a secretária de educação de

⁴⁰ Citou um texto que o marcou, o qual foi compartilhado no Facebook na página do Fórum que administro: “Educação Infantil: Antecipar a escolarização é crime”, de Luiz Carlos de Freitas.

sua cidade, obteve, em suas palavras, “carta branca para implementar o que bem entendesse”. Começou suas ações abrindo os portões da escola, pois assim fica mais fácil trabalhar – referindo à transparência – já que a comunidade sabe e participa dos processos desenvolvidos na escola. Criou o “acolhimento diferenciado”, uma proposta para repensar a prática pedagógica, admitindo que as crianças podem aprender brincando e que o educador tem o papel de estimular a prática educativa mais saudável e alegre para as crianças. Citou também que a biblioteca e a cozinha eram locais desconhecidos para as crianças, assim as levaram e apresentaram aqueles que eram espaços escolares, portanto também de aprendizado. Por último, comentou que esta parece ser uma boa estratégia para demonstrar bons resultados e assim impactar outras escolas, estimulando-as a também buscar mudar o cotidiano escolar engessado.

A educadora de escola rural de Guareí-SP, expressou muita esperança pelo Fórum, identificando-o como um espaço de troca e reflexão, raro no cotidiano, “e aí as pessoas acabam aceitando coisas prontas sem refletir, (...) isso me deixa sufocada, me mata, o comodismo”. Comentou ainda que tem muitas ideias, mas não tem onde se apoiar, e encontrou no Fórum este espaço de acolhimento. Já a supervisora disse: “estou saindo daqui levando mais de vocês do que vocês de mim. Estava imaginando que seria uma sala lotada e que ficaria num canto quieta, mas gostei muito de vir aqui, falar e aprender”.

A pedagoga, auxiliar de educação, recém-formada e, segundo a mesma, “com as ideias frescas na mente”, lamenta muito observar colegas advindos da mesma situação, mas já engessando o pensamento e a prática devido ao sistema colonizado e desumano. Assim, vê no Fórum outra perspectiva para se inspirar e seguir em frente. A última fala marcante foi de uma das duas militantes do Fórum há mais tempo, que nos revelou:

Eu estava a ponto de largar mão, via e sentia as condições das crianças e profissionais na escola sucateada e isso vai tomando conta da gente, ainda tem família, filho e marido, estou fazendo doutorado e ainda o Fórum. Avaliando isso tudo, eu achei que fosse desistir do Fórum, mas vendo vocês aqui se mobilizando, vindo de outras cidades, eu não consigo deixar, isso nos dá muito ânimo.

Neste dia, senti a necessidade de iniciar um distanciamento do Fórum, devido à longa trajetória ainda restante para cumprir o prazo de conclusão do mestrado. Passei então a responsabilidade de administrar a página da rede social do Fórum para a pedagoga recém-formada que acompanhava as atividades do Fórum e também pela amizade que construímos. Contudo, sabia que não seria meu desligamento ou debandada daquele coletivo ou daquela pauta de luta. Sabia também que voltaria a revê-los assim que fizesse a lapidação do texto

para compartilhar minhas experiências e receber orientações, indicações e críticas deste texto que nasceu dentro do Fórum.

3.1.2 Território Cursinho Pré-Universitário Salvadora Lopes - Rede Emancipa

Parte 1

Se a educação sozinha
Não muda a sociedade
Sem esta tal educação
Não se conquista a liberdade
Conhecimento é poder
Queremos democracia
O direito de sonhar
E ver romper um novo dia.

Refrão

Um novo tempo chegou
Não vale a pena esperar
Vamos lutar com o Emancipa
Pelo direito de estudar.

Parte 2

Organizar a juventude
Pois o futuro é agora
Mãos, cadernos e lápis.
Desenhando a nova aurora
Lutar para que a universidade
Deixe de ser um latifúndio
Educação é um direito
Em qualquer lugar do mundo.
(Hino da Rede Emancipa)

A Rede Emancipa origina-se como uma retomada do caráter de luta pela educação pública no Cursinho da Poli (CP), referência em qualidade e aprovações no vestibular na década de 1990 (MENEZES, 2012). Em 1996 o CP deixa de funcionar no prédio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e em 2000 passa a ser num edifício na Lapa que expandiu em 1000% o atendimento de alunos, situações que começaram a transformar o caráter e a finalidade do cursinho: “Por trás dessas mudanças estava um novo grupo de estudantes “engajados” e com “sensibilidade social”, ou, mais precisamente, empresarial” (Ibid., p.109). Ainda, segundo Menezes (2012), o CP chegou a ser um cursinho privado funcionando em duas unidades, apropriado por um grupo político através de artimanhas legais. Em 2005 movimentações contrárias ao novo rumo do CP foram reprimidas com perseguições e demissões de professores do cursinho, sendo um destes o Professor Gilberto Cunha Franca, docente da UFSCar *campus* Sorocaba. Com a visibilidade

da situação, em 2006 o movimento pela refundação do CP cresceu e conseguiu retomar as atividades no prédio da Escola Politécnica, além da criação da Rede Emancipa, um movimento social de cursinhos pré-universitários norteado pela defesa do ensino público e a democratização do acesso à universidade pública⁴¹.

Seu objetivo é proporcionar aos estudantes concluintes ou matriculados na rede pública de ensino médio a preparação necessária para ingressar na universidade pública. Um dos potenciais dessa rede é servir de difusora na criação de cursos pré-universitários e, assim, possibilitar à juventude um espaço inovador de debates, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Logo, a luta contra a mercantilização da educação é a sua bandeira maior (MENEZES, 2012, p.117).

Os cursinhos populares, afirma Menezes, “são espaços nos quais a juventude encontra apoio e entusiasmo para complementar sua formação secundária, bem como para lutar e sonhar coletivamente” (2012, p.117). Para a coordenadora do cursinho e discente de geografia na UFSCar *campus* Sorocaba, que exerceu a coordenação durante o período desta implicação de 2014 a 2015, a atuação do Cursinho Salvadora Lopes⁴² busca extrapolar a preparação tradicional para o vestibular: além de oferecer aulas de conteúdo disciplinar referentes às provas, o cursinho busca a formação política dos alunos, problematizando as condições de acesso à universidade e defendendo a oportunidade de todos ingressarem sem o funil que representa o vestibular. Este aspecto é marcante desde o primeiro dia de funcionamento: segundo a coordenadora, na abertura das atividades em 2014, durante a aula inaugural (**Figura 14**), cerca de 300 alunos lotavam a quadra de esportes da escola e já neste primeiro dia uma fala ao mesmo tempo desapontante mas real e necessária foi feita:

(...) sabemos aqui que todos querem entrar na universidade pública passando pelo vestibular, porém já podemos adiantar que nem metade de vocês poderá atingir esse privilégio. Não falamos isso para desestimulá-los, mas para contextualizar a situação mercantilizada onde passa no vestibular quem possui recursos e condições para acessar uma educação suficiente para boas notas nas provas.

⁴¹ Em 2015, a Rede Emancipa iniciou suas atividades com 21 cursinhos em todo o Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pará e Rio Grande do Sul (Ver mais em: <http://redeemancipa.org.br/>).

⁴² Nos apêndices está reproduzido o Manual do Estudante – Emancipa/2014.



Figura 14. Cartaz da Aula Inaugural

Conforme relatou a coordenadora, este foi um dia de muitas e intensas emoções. Foram convidados alguns fundadores da Rede Emancipa e o autor do livro sobre Salvadora Lopes, Carlos Carvalho Cavalheiro, que ficou emocionado com a intervenção teatral dos educadores do cursinho sobre um trecho da história de Salvadora. Também, com a surpresa de 300 pessoas interessadas terem comparecido para frequentar o cursinho – sendo que previamente estava acordado a realização de um sorteio para preencher as vagas –, a vontade de acolher todos aqueles que estavam ali foi tão grande que, em uma rápida, mas tumultuada e conflituosa reunião com os educadores, foi decidido que todos teriam vagas, mesmo com uma quantidade ainda insuficiente de educadores. O comunicado, segundo me contou a coordenadora, foi feito da seguinte maneira: “- Gente, não vai ter sorteio e tá todo mundo dentro do cursinho”. Com esta notícia todos vibraram, porém foi também informado que naquele momento ainda não havia educadores suficientes e, com isso, foi pedido para todos ali perguntarem aos professores de suas escolas se tinham disponibilidade e interesse em participar do projeto. Para isso, também foi feita uma campanha em redes sociais a fim de conseguir mais professores (**Figuras 15 e 16**).



Figura 15. Cartaz de procura de novos professores

Apesar da intensa procura inicial, com o passar dos meses a evasão do cursinho foi abrupta, o que trouxe, segundo a coordenadora, um sentimento de fracasso pessoal. Este foi um dos momentos mais críticos, porém, ao entrar em contato com a coordenação nacional do Emancipa, soube que esta é uma dinâmica recorrente em praticamente todas as unidades da rede, o que acalmou-lhe os ânimos. A isso, soma-se a dificuldade de em averiguar as razões da grande evasão, uma vez que os contatos são difíceis de serem feitos já que simplesmente deixam de frequentar. Porém, considera-se que a falta de comprometimento de algum educador ou mesmo a necessidade de trabalhar, ou ainda a comparação com um cursinho comercial que seja regrado, podem ser fatores que estimulem a evasão.

O modo de organização do cursinho preza pela horizontalidade em suas relações, ainda que haja a figura de coordenação, esta poderia ser classificada como articulação. As decisões e planejamento são feitos com educadores e educandos que desejem participar. Buscando ser uma entidade democrática, que amplia os espaços de participação e voz dentro do funcionamento cotidiano, o cursinho estimula a criação e organização de um grêmio de estudantes. Assim, mostra-se como um coletivo organizado para oferecer conteúdos e espaços de reflexões para vestibulandos e também, até como educação de jovens e adultos.



Figura 16. Cartaz de procura de novos professores

Um grande aspecto que marca a existência do cursinho é buscar a problematização de questões que abrangem o funcionamento do cursinho e temas políticos do cotidiano para estimular o debate nos “círculos”, como a privatização da educação, o vestibular, a crise hídrica, eleições, mobilidade urbana, entre outras problemáticas. O propósito destas atividades são a criação de espaços de discussão e a politização, para fomentar o pensamento crítico. Outra frente de atuação do cursinho está em mobilizar-se e entrar em articulação pelas questões que circundam o cursinho: tarifa zero para estudantes, meia entrada em estabelecimentos comerciais, universidade para todos, dentre outros (**Figura 17**).

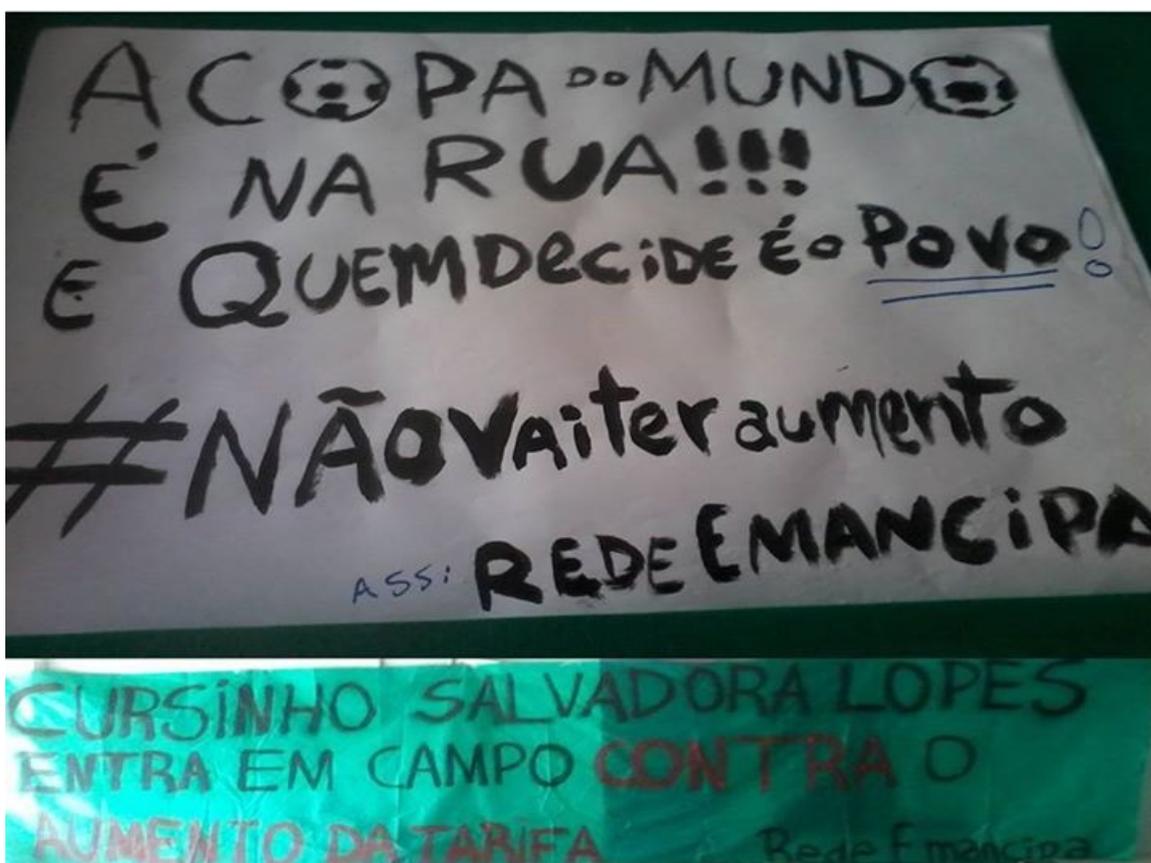


Figura 17. Cartazes confeccionados pelos alunos

Abaixo estão reproduzidas postagens do *website* do cursinho de conteúdos referentes às suas atividades e atuações.

Quadro 5. Contra o aumento da passagem de ônibus

Emancipa e Transporte Público em Sorocaba

Uma das bandeiras da Rede Emancipa é a meia tarifa para estudantes de cursinho, sabemos das dificuldades do aumento da passagem para a frequência dos estudantes dos cursinhos populares que terão que desembolsar R\$6,40 para cada dia que irão. Está confirmado o aumento, anunciada pelo prefeito Pannunzio (PSDB) para o dia 9 de agosto, de R\$2,95 para R\$3,20, um preço que já era caro para mais abusivo ainda! Um transporte de péssima qualidade, lotado e caro.

Estaremos nas ruas no dia 04/08 na Manifestação contra o aumento da passagem em Sorocaba. Por menos catracas na educação. A cada novo aumento, menos professores e estudantes terão condições de frequentarem o cursinho. Somos contra o aumento.

Quadro 6. Explicação sobre o que é o círculo

Círculo Emancipa

O que é **Círculo Emancipa**?

É um espaço no qual todos os integrantes do cursinho e mesmo pessoas de fora se juntam em círculo para discutir o vestibular, o funcionamento do cursinho e até os problemas da sociedade, com o intuito de buscar soluções e ações práticas para o desenvolvimento do nosso movimento. Por isso, acima de tudo, é um momento de reflexão e ação coletiva.

Quadro 7. Convite para exibição de filme

Exibição de filmes

O Cursinho Salvadora Lopes estará organizando no dia 13/09 a exibição de um filme para todos os alunos e colaboradores da Rede Emancipa em Sorocaba. **EDUCAÇÃO TAMBÉM É CULTURA E NÃO ESTÁ PRESENTE SOMENTE EM SALA DE AULA!** O filme exibido será "Batismo de Sangue". O filme retrata a face mais cruel da Ditadura brasileira: a tortura institucionalizada pelos aparelhos repressivos, que vitimou milhares de pessoas e deixou marcas até em quem jamais sofreu qualquer tortura, tamanho o medo que despertou até naqueles que só ouviam falar dos acontecimentos. Após o filme haverá uma aula-debate sobre a problemática abordada.

Quadro 8. Convite para frequentar o cursinho

Faça parte desse movimento de luta pela educação pública!

Dia 19 de julho, próximo sábado, retornaremos às aulas do cursinho, das 9h às 17h. Para quem quiser fazer parte desse movimento social, estudar para o vestibular, debater educação e política não perca as inscrições que começam no dia 16 de julho no site da Rede Emancipa (redeemancipa.org.br). Nesse segundo semestre teremos círculos com temas de extrema relevância como a crise da água (sistema cantareira), eleições, privatização da USP, mudanças na FUVEST. No próximo sábado voltaremos com o tema do círculo sobre pirataria.

Não fique por fora, convide seus amigos, divulgue na sua escola! Faça sua inscrição e compareça na aula inaugural dia 02 de agosto. Estamos preparando uma aula inaugural interativa, cheia de cultura, música e muita animação.

Meu primeiro contato com este coletivo surgiu pela indicação de um amigo que foi um dos fundadores do Cursinho Salvadora Lopes em Sorocaba. A aproximação com o Cursinho iniciou-se via *facebook*, onde pude captar imagens do seu funcionamento, almoços comunitários, convites de eventos realizados pelo cursinho e também iniciar os contatos com a coordenadora. Depois de algumas tentativas de encontro desmarcadas por falta de agenda

comum, conseguimos ter a primeira conversa em um sábado, durante uma tarde, na escola que acolheu as atividades do cursinho.

Em um sábado quente de primavera, logo após um encontro pela manhã com outro grupo revelado por esta pesquisa, fui à Escola Estadual Lauro Sanchez, localizado numa região central da zona norte de Sorocaba – área com maior adensamento urbano e menor faixa de renda per capita –, estratégico para acolher os alunos que mais carecem de formação para acessar o ensino superior. Presenciei neste dia a exibição de um vídeo introdutório e informativo, seguido de debate de ideias, onde foi ressaltada a relevância do tema para a formação cidadã de todos que vivem em sociedade. A proposta do encontro foi um “aulão” sobre o tema: crise dos recursos hídricos em São Paulo. Fizemos falas de problematização acerca da questão, buscando apontar tanto as causas da crise hídrica, quanto a participação das pessoas e do modelo de desenvolvimento econômico adotado para agravarem o problema. Neste primeiro contato já pude sentir muito engajamento tanto daqueles que mobilizavam seu tempo voluntário para partilhar seus conhecimentos, quanto daqueles que estavam sedentos por ampliar suas chances no vestibular presenciando um cursinho diferenciado do convencional, mesmo dentro de um espaço físico com apenas um ventilador funcionando e onde o calor nos era uma constante fonte de suor e desidratação, de tirar o fôlego. Percebi também uma prática educativa que subvertia as condições precarizadas de estrutura e acesso ao conhecimento, propiciando um espaço de diálogo horizontal e o fomento ao pensamento crítico como mote politizador.

Após o círculo, a coordenadora do cursinho expressou-me o sentimento de pertencimento com o cursinho e o cuidado pessoal com o movimento quando citou a dificuldade em conseguir material, os desafios com falta de autodisciplina de professores, que sem justificativa e aviso prévio não comparecem ao seu compromisso, deixando sua rotina ainda mais turbulenta. Sua trajetória pessoal, segundo ela mesma, foi a de uma criança sempre inconformada com as coisas do mundo. Depois de ter iniciado um curso em uma universidade privada, onde estava descontente com a falta de pensamento crítico, e ainda ter trabalhado em uma rede de *fast food* – o que, devido ao nível de exploração deste trabalho, foi fundamental para refletir sua própria condição de existência – passou a redefinir os rumos de sua vida. Sem dinheiro para pagar um cursinho comercial, foi aluna de um cursinho comunitário onde pôde se preparar para o ENEM e se inscrever no SISU para o curso de geografia, na UFSCar campus Sorocaba. Em contato com o fundador do cursinho e professor da UFSCar Gilberto

Franca, ela foi estimulada a articular a criação de um cursinho comunitário pela Rede Emancipa. Aqui surgiu o Cursinho Salvadora Lopes, conforme a divulgação no *website* da Rede Emancipa.

Quadro 9. “Rede Emancipa terá Cursinho em Sorocaba!” (<http://redeemancipa.org.br/2014/01/rede-emancipa-tera-cursinho-em-sorocaba/>).

A Rede Emancipa neste ano ganhará mais um cursinho, agora na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Através do evento “Sorocaba Lado B: Quem é você nesta história?”, que reuniu cursinhos populares e alternativos de Sorocaba, verificou-se a grande demanda que a cidade tem de pessoas interessadas em alcançar uma vaga no ensino superior. Com iniciativa da aluna de Geografia Ana Beatriz de Oliveira Guedes e incentivos do Professor da Universidade Federal de São Carlos Gilberto Cunha Franca, um dos fundadores Emancipa na cidade de São Paulo, os sorocabanos ganharão mais um cursinho comunitário que atenderá uma parcela mais excluída do ensino universitário.

O cursinho funcionará aos sábados em tempo integral, das 9h às 17h, na Escola Estadual Lauro Sanchez. Receberá o nome de Salvadora Lopes, uma figura marcante no cenário político sorocabano na década de 40 e 50. Idealista e revolucionária foi ativa participante das lutas da classe operária e defensora ferrenha dos ideais de liberdade.

Sorocaba carrega uma história de lutas, assim como em outros lugares do país. Houve escravidão indígena, negra e exploração do trabalho do imigrante europeu. Com o aparecimento de grandes grupos industriais houve como consequência uma massiva exploração do homem pelo homem, resultando em grandes lutas operárias. Com a presença da Rede Emancipa teremos mais um marco de lutas em Sorocaba, agora pelo o acesso à universidade pública.

As inscrições para o Cursinho Salvadora Lopes estão abertas e devem ser feitas através do site www.redeemancipa.org.br ([acesse aqui](#)). A Aula Inaugural ocorrerá no dia 08 de março, às 10h30, na Escola Estadual Lauro Sanchez.

Ao habitar este território existencial, a proximidade foi se fazendo, assim, fui incluído no grupo fechado de comunicação interna do cursinho numa rede social e convidado para um encontro de balanço do primeiro ano e encaminhamentos para encerrar as atividades de 2014, já que os vestibulares estavam acontecendo. Em um pequeno número de pessoas, pude presenciar relatos, ideias e expressões que foram significantes de atribuição de sentido para a militância daqueles jovens que ali estavam. No encontro foi comentado o evento ocorrido final de semana anterior: II Encontro de Cursinhos Populares e Alternativos de Sorocaba e Região, evento de dois dias organizado pela coordenação do cursinho Salvadora

Lopes. Segundo a coordenadora, foi muito tranquilizante encontrar outras iniciativas para diminuir seu drama pessoal com os problemas de funcionamento do cursinho, já que muitos deles também ocorrem com os outros cursinhos.

Outra questão tratada durante o encontro de foi a dinâmica de revisão geral para vestibulares específicos. Surgiu também a ideia de retomar a discussão do começo do ano acerca do vestibular e a meritocracia, uma vez que, já passando pelas pressões das provas, depoimentos decepcionados com o baixo desempenho já foram feitos e esta desconstrução é uma questão importante para o aluno não desistir de estudar. Também foram ressaltadas as dúvidas que surgiram entre os alunos sobre como usar as notas do vestibular, as políticas de permanência na universidade, os programas de assistência estudantil, bolsas de iniciação científica, extensão, tutoria, etc. Ainda, para encerrar o ano de 2014, foi pensada a realização do Sarau do Emancipa, sob a proposta de um amigo oculto literário e almoço comunitário para celebrar o ano de vitórias, no qual fiquei responsável pela elaboração da arte do convite para este encontro (**Figura 16**).

**ENCONTRO CULTURAL DE ENCERRAMENTO
2014**

Programação:

- Almoço Comunitário
- Amigo Secreto Literário
- Sarau Cultural
- Roda de Conversa e Balanço sobre o Cursinho

rede emancipa
movimento social de
Cursinhos Populares

A partir das 11h
Data: 13/12 (sábado)
Local: EE Lauro Sanchez

Figura 16. Encontro Cultural de Encerramento

Este encontro teve ausência dos educadores e estudantes, tanto pelo clima de férias de final de ano, como pelo tempo chuvoso, o que inviabilizou as atividades de encerramento.

Em 2015, na segunda quinzena do mês de janeiro, numa área de convivência de um shopping ao lado do principal terminal de ônibus da cidade, houve então um encontro

para realizar um balanço do ano anterior e uma avaliação pessoal sobre as marcas que a experiência deixou em cada um. Uma educadora, estudante de geografia na UFSCar, percebeu o processo de desconstrução da lógica competitiva no vestibular, temas polêmicos – homofobia, machismo, racismo, cotas – em si e em seus alunos, mesmo sendo este seu primeiro contato como educadora em sala de aula.

O cursinho ajuda muito os alunos e os professores também a pensar, tanto no papel como aluno/professor quanto de cidadãos, pois todos precisamos entender que vivemos nesse mundo e o Emancipa conseguiu trazer a realidade daqueles alunos para dentro da sala de aula, pra entendermos que arte não é só arte, ir ao shopping não é só ir ao shopping, vivenciar a cidade não é só vivenciar a cidade (Depoimento de uma educadora, 2015).

Um jovem professor de história da rede estadual há cinco anos e também militante do Salvadora Lopes, revelou que sua atuação como professor só fez sentido pleno quando começou a atuar no cursinho Emancipa. Em seu depoimento, disse que o primeiro aspecto lhe chamou atenção no projeto, foi a posição do cursinho em ser contra a existência de vestibular, o que sempre lhe trouxe medo em sua época de escola. Dentro do projeto, encontrando alunos, sistema de aulas e estrutura organizacional diferentes da escola convencional, citou que seus maiores prêmios foram a liberdade em construir a ementa das aulas que ocorrem de modo não linear e dialógico – chegando até a sobressair o tempo de aula de maneira despercebida –, e uma fala em sala de aula ter sido o tema da redação no ENEM.

Outro educador e também coordenador do cursinho, disse que no início era cético à ideia de diminuir a carga de disciplinas e inserir espaços de diálogos porém, hoje percebeu que estava enganado, já que estes são os espaços de pesquisa e troca que possibilitam a elevação da capacidade crítica no pensamento de cada um ali, inclusive mostrou-se surpreso por ter aprendido muito com os alunos que traziam os temas, o que lhe deixou bastante satisfeito e orgulhoso. O cursinho não se limitou em ser formação para os alunos mas, com certeza, pela experiência em cada dia de atividade, fez-se formação para todos os envolvidos.

Também estiveram presentes dois ex-alunos do cursinho. Um aluno do cursinho que se aproximou dos professores e passou a somar na militância pelo movimento fez a seguinte fala:

Todo aluno que passa pelo emancipa desenvolveu um mínimo de pensamento crítico. No começo podíamos contar nos dedos aqueles que falavam e mostravam seus pontos de vista durante os círculos e as aulas, mas hoje, passado alguns meses, fica aquela bagunça com todo mundo querendo falar, argumentar e defender sua visão porque passou a ter embasamento.

Este mesmo reafirmou seus planos: passar no vestibular da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) e montar um cursinho popular da Rede Emancipa na cidade do *campus*. Após sair o resultado do SISU, este aluno foi aprovado no curso de Engenharia Hídrica em uma universidade federal, conforme sua expectativa.

O outro ex-aluno, que no início do cursinho, em 2014, relatou que estava decidido a cursar engenharia, porém, depois da proximidade com as temáticas políticas presentes nas rotinas do cursinho, interessou-se mais estudar ciências sociais. Esta experiência foi marcante para sua vida, afirmou. Depois que todos os resultados dos vestibulares saíram e foi aprovado em 3 universidade públicas, fez a seguinte publicação na rede social *Facebook*:

Como diria o Poeta Sérgio Vaz, "milagres acontecem quando se vai à luta!". Pois é, posso dizer que empirisei (se é que esse verbo existe) esta frase.

Acredito que a maior subversão contra o Sistema é OSTENTAR vaga(s) em Universidade(s) Pública(s), fugindo das estatísticas de insucesso que ele nos impõe, e tomando de assalto de maneira inteligente os espaços que nos foram privados desde sempre.

Citando Facção Central, "O sistema tem que chorar mas não com você matando na rua/ O sistema tem que chorar vendo a sua formatura."

Agradeço a todos os envolvidos nessa conquista, principalmente aqueles que acreditaram em mim mais que eu mesmo. Por fim...

VOU PRA USP, PORRAAAAAAAAA!!!!

Tratando dos resultados imprevistos, a coordenadora relembrou da iniciativa de um outro ex-aluno do cursinho. Depois de começar a frequentar o cursinho e desenvolver sua capacidade de ação e reflexão crítica, iniciou em sua escola de ensino médio a articulação do grêmio e denominou "Movimento Estudantil Social Sorocabano" (MESS), incorporando as rodas de círculos aos moldes do cursinho, realizando duas reuniões semanais com grande adesão dos estudantes, além de ter conquistado uma sala própria para uso do grêmio e a autonomia com a direção. Um aluno do cursinho e também aluno da escola que cedeu o espaço para o funcionamento relatou que odeia a escola durante a semana, mas no sábado adorava estar ali.

Em suma, como desfecho do balanço de 2014, para a coordenadora:

O Emancipa foi muito aprendizado, lidar com muita gente diferente cada um com sua própria cultura, o que nos trazia rodas de diálogo enriquecedores e incríveis. Fizemos a visita na USP, na qual alunos e professores fizeram todos uma campanha financeira para levar dois ônibus e uma van. Tivemos crises, trazer a conscientização política para o aluno, é trazer o debate e a reflexão sobre as coisas que ele vive, a democracia para a sua vida e percebemos isso não só nos espaços de rodas, mas em conversas no almoço, de lado (2015).

No *Facebook*, a coordenadora, ao ter a informação do sucesso dos alunos do cursinho no vestibular, fez a seguinte publicação:

Não vou compartilhar todas as publicações dos alunos da Rede Emancipa Sorocaba que foram aprovados no SISU senão minha linha do tempo vai lotar! Alegria é imensa ao ver na primeira chamada vários aprovados/as nas federais, e ainda tem outras chamadas que estamos aguardando... Isso é fruto de todo trabalho de construção coletiva realizado por militantes que acredita que a universidade tem que se pintar de povo e seus muros ser quebrados. E aos alunos que não passaram não desanimem, a culpa não é de vocês, é do sistema que é injusto e desigual. Continuaremos na luta para que todos/as tenham o mesmo direito!

Após o encontro de balanço de 2014, foi realizado o planejamento e divisão de tarefas para as primeiras atividades de 2015, como a Aula Inaugural, o Dia na USP e, juntamente, com a orientação dos eixos políticos a serem tratados durante o ano: crise hídrica, aumento das tarifas de transporte coletivo e articulação de uma campanha pela redução do número de alunos por sala de aula nas escolas. Fiz a proposta de uma oficina de educação popular para os militantes do cursinho com a Profa. Dulcinéia de Fátima Ferreira. O convite foi muito bem recebido, inclusive para haver um compromisso político entre os educadores, já que uma das dificuldades do primeiro ano de funcionamento do cursinho certamente foi a falta de um curso de formação em educação popular. Dentro do cursinho há o entendimento de que a lógica de cursinho comercial ainda esteja presente em muitos educadores que ainda se enxergam como voluntários, sendo que, para o cursinho, o papel do professor vai além do ensino de conteúdo, mas a formação de si como sujeito militante da educação e da transformação social. Trata-se de uma construção coletiva, soma de todos os esforços individuais, onde todos são responsáveis por libertar.

No dia 21 de fevereiro de 2015, ocorreu o encontro de formação dos educadores da Rede Emancipa. Este encontro foi planejado de forma coletiva envolvendo a Profa. Dulcinéia (UFSCar), eu e os coordenadores do cursinho. Realizado no núcleo central da UFSCar *campus* Sorocaba, estiveram presentes educadores do cursinho, pessoas interessadas em conhecer e participar do projeto e alguns alunos do cursinho, num total de 20 pessoas (**Figura 17**). Sob os preceitos da educação popular, a vivência coletiva iniciou-se com a acolhida dos presentes, apresentação do surgimento, modo de organização, caráter e concepção pedagógica da Rede Emancipa e um relato sobre o funcionamento do ano anterior, os principais problemas e dificuldades enfrentados. Pautou-se a comparação entre cursinhos populares e comerciais, o papel do educador em um cursinho comunitário – enfatizando a diferença entre educador e professor – que recebe alunos de perfis de baixa renda, muitas vezes com péssimas condições de frequentar o cursinho e dificuldade de estudar. Um ponto bastante valorizado no diálogo foi a atuação do educador e seu papel político e transformador.

Em tempos de redução das condições de trabalho, os educadores têm sido fortemente atingidos e são programados para sentirem-se incapazes de qualquer mudança. Foi destacada a potência que o educador engajado pode realizar mesmo dentro da sala de aula, onde a criação e reinvenção pedagógica podem produzir singularidades.



Figura 17. Encontro de Formação em Educação Popular

A repercussão do encontro foi bastante emocionante e envolvente para todos os presentes, pois ao final da formação fomos provocados a expressar uma palavra que representasse aquele momento, aquele dia como um todo. As palavras mais citadas foram: esperança, potência de vida, felicidade, transformação, encontro, pertencimento, mobilização, engajamento, processo evolutivo, porta aberta, solidariedade, aprendizado, alegria, gratidão, coletividade, resistência, conscientização, acreditar, surpreendente e alívio.

No *facebook*, os comentários da coordenadora e de um educador sobre o encontro evidenciam a potência de vida que marcou a formação:

Mais uma vez GRATIDÃO a todos que ajudaram a construir este momento. Ontem que puder perceber com clareza que o nosso intuito tem sido conquistado, que é emancipar pessoas. E nos fortaleceu pra continuar nosso trabalho cheios de esperança (Coordenadora do Cursinho, 2015).

"Ser educador

Curso de Formação de Educadores da Rede Emancipa Sorocaba - coordenado pela Profa. Dra. Dulcineia de Fatima Ferreira Pereira - Ufscar Sorocaba

Encaro a minha profissão como um sacerdocio ...uma missão.

Tenho algum tempinho de magisterio (o bastante para ter desistido se eu realmente não gostasse), e nesse tempo já trabalhei desde o infantil (com crianças de 3 anos)

ao EJA (Educação de Jovens e Adultos - antigo supletivo).
Porem, hoje consolidei a minha satisfação em estar encarando um novo desafio desde o ano passado, que é estar como educador na Rede Emancipa.
A educação formal (ensino regular) é algo que me enobrece como profissional , pois sonhei em estar nessa profissão ... estar a frente de uma sala de aula e ganhar a vida com isso , com o que amo fazer. Porem, na educação popular ... no cursinho Salvadora Lopes eu me realizo como ser humano que tem em seu projeto de vida espalhar a boa nova por aqueles que por mim passam.
Hoje tivemos a formação, posso dizer a vcs que pela primeira vez na vida eu me senti a vontade em falar sobre educação ... me senti feliz por expor meus pensamentos para pessoas que pensam como eu e que veem a educação como uma grande arma para a transformação ... revolução. Poucas vezes me vi tao empolgado em uma capacitação que se arrastou durante o dia todo ... me senti acolhido , percebi que nao sou louco e sim revolucionario.
Mesmo que eu ficasse aqui escrevendo linhas e linhas eu nao conseguiria expressar o tamanho prazer que senti hoje.
No emancipa ajudamos o aluno a despertar sua autonomia e consciencia politica e fazer com que ele perceba que o conhecimento pode leva-lo muito alem das aprovações em vestibulares.
Somos asas ... ensinamos aos educandos o voo e eles por meio de sua consciencia politica formada decidem para onde querem voar.
So posso agradecer pela oportunidade em estar junto com vocês do cursinho.
Muito obrigado mesmo !!
É por essas e outras que eu falo : " A melhor profissão do mundo é a minha" (Educador, 2015)".

Do encontro de formação, encaminhou-se o trabalho de divulgação do cursinho nas escolas públicas de ensino médio na cidade. Fui em três escolas próximas à minha residência e pude passar o recado de sala em sala em duas delas, pois na outra escola demandaria autorização do diretor, que não estava presente.

Por fim, chegou o dia da aula inaugural do primeiro semestre de 2015, que contou com a presença de 3 professores da UFSCar Sorocaba (Marcos Soares, Gilberto Cunha e André dos Santos), além de movimentos sociais e atrações culturais para acolher os novos educandos (**Figura 18**). A expectativa de ser uma grande atividade concretizou-se: pela contagem das confirmações de matrícula realizadas no dia, haviam 320 novos alunos no cursinho. Para preparar a estrutura na quadra da escola, todos nós, apoiadores, educadores e novos educandos chegaram mais cedo, suamos a camiseta levando centenas de cadeiras e bancos, esticando fios de extensão de energia para ligar caixas de som, além de preparar os lanches para serem distribuídos (**Figuras 19 e 20**).

rede emancipa
movimento social de
Cursinhos Populares

AULA INAUGURAL
DIA 14/03 - 10h

Cursinho Popular
Salvadora Lopes

Professores convidados:

Marcos de Oliveira Soares
Professor da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, atuou como professor da rede pública por 20 anos, tem experiência na área de Geografia, com ênfase em educação.

André dos Santos
Professor de Biologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e é coordenador do Observatório do Comitê de bacia do Rio Sorocaba e Médio Tietê.

Gilberto Cunha Franca
Professor de Geografia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e fundador da Rede Emancipa.

Movimentos Sociais:
Movimento Itu Vai Parar
Coletivo Feminista Salvadora Lopes
FADI
APEOPS
Juntos!

Atração Cultural
Paula Cavalcium
Apresentação de MC's

Mais informações pelo email: redemancipasorocaba@hotmail.com
Fone: (15) 99659-2797 / 98171-4011
Local: Escola Lauro Sanchez - R. Arnaldo Cunha, 237 - Vila Carol - Sorocaba

Figura 18. Cartaz Aula Inaugural de 2015



Figura 19. Alunos na fila para inscrição



Figura 20. Alunos na aula inaugural

Os temas tratados pelas falas dos palestrantes abrangeram a greve dos professores do Estado de São Paulo, crise hídrica, feminismo e a conjuntura da política educacional nacional. Destaque para a fala do prof. Gilberto, que ressaltou que o caráter do cursinho não é o de um cursinho pré-vestibular, mas pré-universitário, pois as atividades desenvolvidas no cursinho vão muito além da transmissão de conteúdos para o vestibular, resgatando também as problematizações críticas do cotidiano e da política através dos círculos, o que prepara o estudante para a vida universitária ativa e participativa. Ainda, depois das falas, os educadores do cursinho apresentaram-se e, em geral, o clima era de expectativa e muita vontade de militar pelo direito de acesso ao ensino superior e ao pensamento crítico. No final, antes de encerrar as atividades, já ultrapassando a hora do almoço, a coordenadora, enfatizando o natureza coletiva na construção do cursinho, pediu a colaboração de cada aluno levar uma cadeira de volta às salas de aula para dividir o trabalho, o que foi prontamente atendido e em alguns minutos a quadra já estava disponível para um grupo da comunidade que aguardava para jogar futsal.

Demonstrando sua marca em luta contra as injustiças, após o início das atividades do cursinho, uma educanda expôs uma situação que julgou ter sofrido racismo em

uma lanchonete dentro de um shopping da cidade. O episódio gerou muitos diálogos nos círculos do cursinho e motivou uma ação em protesto ao ocorrido na porta do shopping. O entendimento para este ato, nas palavras da coordenadora, era que o cursinho não poderia ficar alheio ao ocorrido e deixar passar um tema tão presente ainda hoje e que devemos superá-lo. Assim, o ato ocorreu com 15 pessoas e foi registrado pelo jornal de maior circulação da cidade.



Figura 21. Emancipa promove ato contra o racismo.

Fonte: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/608851/ato-repudia-suposto-caso-de-racismo-a-cliente-de-lanchonete>

Outras mobilizações deste período em que o cursinho esteve presente foram a greve dos professores da rede estadual (**Figura 22**) e a elaboração do PME, onde tive a oportunidade de encontrar educadores do cursinho durante as plenárias e as sessões na câmara de vereadores.



Figura 22. Educandos do Cursinho em protesto da greve dos professores estaduais.

Assim, com os relatos da implicação sobre as desterritorializações no cursinho e devido à dinâmica da atividade da pesquisa, este evento marcou meu afastamento das atividades do cursinho, porém, sempre que minha presença era associada a um educador do cursinho, manifestei minha intenção em sê-lo, pois acreditava no projeto.

4. “Apanhando Desperdícios” ou “contra o desperdício da experiência”: revelando experiências singulares e processos de produção de subjetividades rebeldes

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios

Manoel de Barros - O apanhador de desperdícios

No título deste capítulo fazemos alusão a Santos (2000) e Barros (2010). A provocação de Santos, quando escreveu o livro “A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência”, remonta a crítica à ciência, ao direito e à política moderna que, no processo histórico de hegemonização do ocidente capitalista, submeteram, marginalizaram, colonizaram e suprimiram epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas locais. Em sua crítica, Santos chama atenção à busca por experiências de relações mais recíprocas e igualitárias nos “escombros das relações dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas possíveis (...) para identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social” (SANTOS, 2002, p.18). Também é feita alusão a Manoel de Barros (2010), quando escreveu “O apanhador de desperdícios”, que às “coisas desimportantes e aos seres desimportantes” dá valor, remetendo ao pequeno a credibilidade e potência que carrega na criação e na expansão da vida, mesmo que ainda não tenha se constituído como fisicamente

grande, visível ou barulhento. Pretendemos, neste capítulo, compreender que na micropolítica dos coletivos vivenciados por esta pesquisa, acontecem produções de linhas de fuga e de subjetividades rebeldes nestes espaços informais de engajamento. Para tal, entrevistamos membros dos coletivos Salvadora Lopes e Fórum Regional de Educação Infantil de Sorocaba, a fim de traduzir os deslocamentos de desterritorialização e produção de subjetividades rebeldes/singulares. Além disso, também revelamos coletivos informais que estão em fase de estruturação, apresentando-se como gérmenes potenciais de ações coletivas no município de Sorocaba. Com isso, apanhar desperdícios de experiências de

(...) uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967,p.96).

4.1 Tradução de experiências singulares e processos de produção de subjetividades rebeldes em Sorocaba-SP

A tradução de experiências, procedimento desenvolvido em alternativa à razão indolente, é, segundo Santos (2004, p.813), “o que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificara história, a sociedade e a natureza”. Trata-se de “um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno” (Ibid., p.813). Além disso, assenta-se na criação de “constelações de saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil” (Ibid., p.814). Dada a impossibilidade desta sujeição, ainda assim não há qualquer indício sobre qual e como será a superação do capitalismo global e por isso, afirma Santos, é preferível imaginar um mundo melhor a partir do presente, onde as experiências possíveis e disponíveis permitem-nos avaliar melhores alternativas para recriar a tensão entre experiências e expectativas. “O novo inconformismo é o que resulta da verificação de que hoje e não amanhã seria possível viver num mundo muito melhor. Afinal (...), se só vivemos o presente, não se

compreende que seja tão passageiro” (Ibid, 814).

O trabalho de tradução cria as condições de emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. (...) O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras (SANTOS, 2004, p.814-815).

Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de ação coletiva para classificar os grupos em que houve implicação para acompanhar seus processos. Escovar o conceito empregado pode oferecer uma análise mais consistente dos relatos das experiências. Para definir o conceito de ação, encontramos, nas ideias de Arendt, contribuições em que nos embasaremos. Há três atividades humanas que a filósofa considerou fundamentais nas condições básicas da vida humana na Terra: labor, trabalho e ação (2007). Labor é a “atividade humana correspondente ao processo biológico do corpo” (ARENDT, 2007, p.15), já o trabalho é atividade humana correspondente à inaturalidade de sua existência, o que produz um mundo artificial de coisas destinado a sobrevivência de cada vida individual. A ação, por sua vez, é única atividade humana diretamente exercida entre humanos sem mediação de coisas ou matéria, o que constitui a condição humana da pluralidade, uma vez que todos os humanos habitam a Terra e se relacionam, a condição chave de toda vida política (ARENDT, 2007). Sendo o agir, a tomada de iniciativa, um começar, argumenta Arendt, a ação está ligada com a natalidade: “O novo início inerente ao nascimento só pode se fazer sentir no mundo porque o novo ser possui a capacidade de começar algo novo, isto é, agir” (ARENDT, 2007, p.17). Assim, os seres humanos não são seres de repetição ou programação de um modelo, como “somos todos a mesma coisa, isto é, humanos, de tal modo que ninguém jamais é a mesma coisa que qualquer outro que já tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDT, 2007, p.16). Como diria João Guimarães Rosa no romance Grande Sertão Veredas: “um menino nasceu - o mundo tornou a começar!”.

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. O João-de-Barro faz o mesmo ninho com a mesma perfeição de sempre. Sua “engenhosidade” no fazer o ninho se acha na espécie e não no indivíduo João de Barro, este ou aquele, mais ou menos enamorado de sua parceira. Entre nós, mulheres e homens, não. O ponto de decisão do que fazemos se deslocou da espécie para os indivíduos e nós indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura (FREIRE, 2000, p.55)..

Neste modo de existência sob o capitalismo biopolítico neoliberal que nos

condiciona a repetir o presente e anular nossa própria singularidade, Biesta provoca-nos a sermos presença, o que consiste “em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós” (BIESTA, 2013, p.74-75).

(...) tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho. Alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto de outros “iniciadores” - para vir a esse mundo. São necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo. Isso significa que o espaço social, o espaço da intersubjetividade, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderíamos dizer, é um espaço “perturbador”, mas essa é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível tornar-se presença (BIESTA, 2013, p.80).

Apresentar-se aos outros que não são como nós é a própria reafirmação da condição humana do agir arendtiano, é o ressaltar da pluralidade e diferença, uma vez que é por meio das relações com outros que não são como nós, afirma Biesta (2013), é que nos tornamos presença, ou seja, através da dimensão ética dessas relações nos tornamos seres únicos e singulares.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 1967, p.39-40).

Santos, através da “sociologia das ausências” (2004; 2007), provoca-nos a tornar visíveis as manifestações sociais ocultadas ou marginalizadas, justamente aquelas de resistência e contra-hegemonia, ou seja, a valorizar a pluralidade e diversidade existente que não esteja alinhada à produção hegemônica de capitalismo. Através da tradução, afirma, experiências desperdiçadas podem tornar-se presentes, o que “significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política” (SANTOS, 2004, p.789).

Nos tornarmos presentes ou sermos seres únicos e singulares é, para Freire, uma vocação ontológica, que é o movimento de busca do ser mais, uma vez consciente de sua inconclusividade.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1987, p.43).

A comunidade em que estamos instalados, chamada sociedade moderna, é, segundo Lingis⁴³ (apud BIESTA, 2013, p.89), uma comunidade racional “constituída por uma linguagem comum e por uma lógica comum, (...) ela nos capacita a falar, mas apenas na linguagem e na lógica dessa comunidade”. “(...) ao falar com a voz da comunidade racional, não sou realmente *eu* quem está falando. A minha voz é simplesmente a voz intercambiável da comunidade racional” (BIESTA, 2013. p.92). Entretanto, “somente no e pelo nosso compromisso com a outra comunidade, isto é, na e pela maneira como nos expomos ao que é estranho e outro, que vimos ao mundo como seres únicos e singulares – e não como casos de alguma “forma” mais geral do que é ser humano” (BIESTA, 2013. p.96).

No fundo, esta “vocação” para a mudança, para a intervenção no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser relaciona ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual não puramente contacta como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção (FREIRE, 2000, p.55).

Lingis defende a comunidade daqueles que não têm nada em comum, como superação da estrita comunidade racional, sobre a qual fundou-se a sociedade moderna, onde “as intuições dos indivíduos são formuladas em categorias universais (...). O discurso comum é... um racional em que, idealmente, tudo que é dito implica as leis e teorias do discurso racional” (LINGIS apud BIESTA, 2013, p.81). Bauman⁴⁴ definiu a sociedade moderna como “universalização progressiva da condição humana”, porém, mesmo numa comunidade racional, há os que estão fora e são diferentes: os estranhos, aqueles que “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (apud BIESTA, 2013, p.85). A comunidade racional, afirma Bauman, lidava com os estranhos de duas maneiras: assimilando-os ou excluindo-os, mas nunca considerando “uma coexistência permanente com o estranho” (apud

⁴³ LINGIS, Alphonso. *The community of those who have nothing in common*. Bloomington and Indianapolis: University Press, 1994.

⁴⁴ BAUMAN, Zigmund. *Making and unmaking of strangers*. In: BEILHARZ, Peter. *The Bauman reader*. Oxford: Blackwell, 1995.

BIESTA, 2013, p.85). Em suma, as ideias de Lingis, Bauman e Hardt, em nossa visão, são complementares. Quando Lingis valoriza a comunidade daqueles que não têm nada em comum e quando Bauman cita os estranhos de uma comunidade racional, referem-se ao “ser mais”, às subjetividades singulares, à valorização da pluralidade e diferença, para a produção do comum que Hardt nos ajuda a refletir, cuja sociedade não se fundaria sobre bases desiguais e submissas de qualquer natureza.

Aqui, através das experiências implicadas no Cursinho Salvadora Lopes e no Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP, procuramos traduzir se as ações coletivas criam possibilidades para nos tornarmos presença, ser mais e produzir subjetividades rebeldes. Ou ainda, se expressaram consciência de ser sujeitos da história e não meros objetos, guiados pelo pensamento utópico que, segundo Santos (2002, p.333), durante a transição paradigmática, possui dois objetivos: “reinventar mapas de emancipação social e produzir subjetividades com capacidade e vontade de usar”.

O Cursinho Salvadora Lopes denomina-se pré-universitário pois busca preparar educandos não apenas a ingressar na universidade, mas vivê-la, com todas as possibilidades que nela pode experienciar para sua formação integral. Destaca-se, na raiz da estruturação deste projeto, uma preocupação política, uma vez que a participação em projetos de extensão e nas entidades estudantis desde o ensino secundário é baixa, o que não provoca os estudantes a participarem durante a universidade. Em torno desta preocupação engrenam-se as práticas pedagógicas do cursinho. Na entrevista, quando questionado sobre as motivações em participar do projeto, o educador, hoje bacharel em biologia, respondeu:

O que me impulsionou a entrar no cursinho foi o desejo de lecionar. Já no primeiro ano da faculdade fui inspirado pelos meus professores. Assim que tive a oportunidade me tornei monitor e senti o prazer de participar da evolução e formação dos alunos. Na verdade, aptidão pela docência remonta tempos muito mais remotos, quando estava no ensino fundamental. O Emancipa então surgiu numa época que eu me sentia pronto e com energia para iniciar a docência. Lá seria o ambiente onde eu poderia dar minhas aulas, de caráter voluntário e atendendo a demanda dos estudantes, muitas vezes com formação defasada devido as precárias condições do sistema educacional do Estado de São Paulo. Ao entrar no Emancipa, tive contato direto com a educação popular, horizontal, e vi que aquilo fazia muito mais sentido do que os moldes tradicionais.

Para as aulas, há plena autonomia pedagógica para haver experimentação no processo educativo, que faz com que o educador sinta-se mais confortável com as turmas, além da relação horizontal com a coordenação, que delibera e planeja com o coletivo de educadores. Estes aspectos demonstram a valorização da singularidade de cada educador, uma

vez que possuem a liberdade para compor os conteúdos e a maneira de ensinar, o que pude constatar quando, acompanhando a rotina do projeto, avistava no pátio da escola uma aula de redação. Quando questionei o educador sobre a sua visão da educação em confronto com a experiência da educação popular do cursinho, o mesmo assim me respondeu:

Anteriormente ao cursinho, eu tinha uma ideia muito superficial de educação popular, principalmente por minha formação ser bacharel. Com a vivência no cursinho, me ficou mais claro em termos práticos o que a educação popular traz de positivo. A escola tem muito potencial para servir de instrumento político solucionar problemas da comunidade (e conseqüentemente dos alunos), mas a integração comunidade-escola é fundamental para este fim. Durante meu ensino fundamental e médio, a integração da comunidade era praticamente nula. Antes do cursinho eu tinha uma visão de docência mais tradicional, apenas abordando conteúdo. Mas após a cursinho, eu me vejo diferenciado pois provavelmente vou buscar os preceitos da educação popular (horizontalidade, círculos) dentro do meu trabalho caso eu seja professor. Pela vivência eu entendo a importância da educação popular.

A dimensão coletiva da deliberação pelo consenso significou ainda experiências de aprendizado da escuta em meio a uma pluralidade cultural e diferenças de visão de mundo, de organização da ordem de fala e tempo de argumentação, respeitando a vez de cada um que se inscrevia a falar. Outro aspecto marcante e motivador da existência do projeto é a ruptura do Cursinho com os valores de *status quo* do capitalismo produtor de subjetividades conformadas. Para todos que frequentam o cursinho, desde o seu primeiro dia, é explicitado que o cursinho busca, para além dos conteúdos curriculares de preparação para a prova, a formação política dos educandos e educadores problematizando o vestibular e o acesso à universidade, em forte defesa pelo acesso irrestrito e em crítica ao funil que representa o vestibular, numa sociedade organizada em classes e marcada por extremas desigualdades. As marcas desta formação, pela qual não só os educandos mas os educadores atravessam durante a experiência com o cursinho, foi assim descrita pelo educador:

Lá tive contato com estudantes incríveis, que atingiram níveis de consciência que eu mesmo só atingi no ensino superior. Acabei virando referência para os estudantes, e muitos deles viraram referência para mim (principalmente em questões políticas, dentre os estudante muitos ativos de movimentos de minorias, por exemplo feminismo) por conta do contato gerado nos círculos. A principal marca que me trouxe é que somos todos humanos, e todas as diferenças que impomos tem frágeis motivos: por exemplo, é comum as direções das escolas se refugiarem à alas isoladas das escolas e os alunos mal saberem quem são, sendo que uma direção presente e envolvida com os alunos é muito mais efetiva.

Em contraposição à lógica comercial de cursinhos, apresenta sua disposição comunitária para o diálogo, onde aspectos políticos próprios do cotidiano são trazidos para o debate nos “círculos”, nos quais temas como privatização da educação, crise hídrica, eleições, mobilidade urbana, greve de professores, cortes da educação, entre outros são discutidos, a

fim de estimular o pensamento crítico e o exercício da democracia, através do respeito à diferença e construção de ideias, correspondente às concepções da educação popular de autonomia, reflexão crítica, participação e diálogo (FREIRE, 2011). Segundo o educador entrevistado:

O círculo é uma parte muito importante da educação popular. Ali é um espaço para os alunos debaterem diversos assuntos (como sexualidade, aborto, movimentos sociais) em conjunto com os docentes e quem mais estiver na escola e estiver disposto a participar. O círculo é fundamental para aprofundar as relações entre discentes e docentes, pois debate-se em pé de igualdade, sem a estrutura de professor falando e aluno ouvindo. E neste espaço, diferente da sala de aula, os alunos falam e participam muito. Em alguns círculos, o corpo docente sequer precisou mediar a discussão, pois eles já tinham adquirido tamanha autonomia que a hierarquia já havia ruído naquele espaço.

A mobilização e protesto contra um caso de racismo com uma educanda do cursinho no local onde ocorreu o episódio, além de mobilizar-se e estar em articulação com outros movimentos sociais, pelas questões que o circundam, como transporte público, meia entrada, universidade para todos, greve dos professores da rede estadual, contra os cortes na educação, entre outros de pautas que suscitam o direito à cidade e à democratização da organização social, revelam que o cursinho busca a coerência da teoria e prática, pois uma vez problematizado e criticado um tema, assumindo uma nova consciência nos sujeitos, somente organizados e engajados podem demonstrar a força e a justiça de suas ideias para a sociedade. As imagens a seguir demonstram esta potência educativa emancipatória do cursinho.



Figura 23. Cursinho no ato de greve dos professores em abril/2015



Figura 24. Cursinho no ato de greve dos professores em abril/2015



Figura 25. Apoiando a campanha #NãoFechemMinhaEscola em novembro/2015

O projeto alcançou os resultados esperados, como as aprovações de educandos em vestibulares de universidade públicas bastante concorridas, mas, para além disso, houveram os resultados que superaram qualquer expectativa: educadores do cursinho que são professores na rede estadual puderam encontrar novos sentidos à experiência educativa pela práxis da ação coletiva e o destaque para o engajamento de um educando que reativou o grêmio estudantil de sua escola e articulou a fundação do Movimento Estudantil Social Sorocabano (MESS). Estes são fatos que expressam que a concepção crítica, comunitária e de educação popular de uma ação coletiva carregam uma potência fértil e fecunda para a produção de subjetividades rebeldes inconformadas com este funcionamento de sociedade.

O outro coletivo implicado, o Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, que no início de 2014 esteve articulado pelo poder executivo de Sorocaba, a cada encontro assumiu sua independência institucional e seu formato próprio de funcionamento, ressaltando seu caráter suprapartidário e interinstitucional, colaborativo, horizontal, voluntário e sem necessidade de cargos e hierarquia. Os militantes do Fórum puderam encontrar nessa entidade a brecha para juntarem-se e organizarem-se com aqueles que querem resistir contra as políticas de sucateamento das escolas que produzem depósitos de crianças. Em entrevista, uma educadora participante do Fórum, assim descreveu sua motivação no engajamento:

Quem instigou e impulsionou a minha participação no Fórum, inicialmente, foi uma professora do curso de extensão em Educação Infantil, no qual participei em 2014. Como ela faz parte do COPEDI⁴⁵, e já participou de uma “assembleia” do Fórum de Sorocaba, eu e a Fernanda aproveitamos a experiência dela e começamos a questionar o que era o Fórum, como funcionava, etc.

Quando percebemos a força deste coletivo, no que tange a luta por melhorias na educação, e que havia alguma coisa errada no Fórum de Sorocaba, procuramos participar mais das “assembleias” e decidimos que deveríamos fazer parte, ou melhor, que precisávamos “tirá-lo das mãos/garras” da Secretaria da Educação.

A luta deste movimento vem sendo consolidada somente pela resistência e vontade de mudança daqueles inconformados com as relações de opressão na educação infantil, como podemos verificar na fala da educadora:

Procuro me dedicar o máximo possível, mas confesso que a militância é árdua. É muito difícil, enquanto mulher, conciliar família, serviço, estudos e militância. Gostaria de poder colaborar mais ainda, mas também respeito minhas limitações. O Fórum só deixou, ou melhor, constantemente me marca positivamente na luta por melhorias educacionais às nossas crianças.

⁴⁵ COPEDI: Congresso Paulista de Educação Infantil.

Nesta fala da educadora, sua necessidade de engajar-se para as “melhorias educacionais” conciliando com outras tantas tarefas diárias expressa a vocação ontológica que Freire chama de busca para ser mais, e isto tem como condição a problematização da condição a que estão submetidas as relações de opressão.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 1987, p.42).

O Fórum está em amadurecimento de sua militância, o que verifica-se, por exemplo, com a problemática do depósito, o que produz muita indignação no cotidiano dos envolvidos. Em minha primeira implicação com o Fórum – que era o terceiro encontro do Fórum – percebi no início das discussões que o discurso de boa parte dos profissionais da educação sobre as causas da creche como depósito culpabilizava poucas partes envolvidas no problema. Ao final do encontro, depois da questão ser refletida no coletivo, dialogada e se ter buscado construir consenso, compreenderam a necessidade de articular uma mesa de debate com todas as partes: o poder judiciário, poder público, famílias e as escolas, para encontrar as soluções para as condições estruturais e de trabalho que atendam o projeto de humanização das escolas. A pluralidade presente neste encontro possibilitou um diálogo construtivo que aprofundou a dimensão do problema em vistas de encontrarem-se possibilidades para saná-lo. Este episódio remonta que possibilidades criativas e justas são potentes quando ocorre a problematização e o diálogo.

Freire já afirmou que a coerência entre o discurso e prática é uma eterna busca de seres inconclusos, assim como uma utopia a se caminhar pelo horizonte que Galeano narrou-nos. Deste modo, inconclusos e conscientes da inconclusividade, sermos

(...) seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1987, p.70).

Dessa forma, a práxis da militância e da prática profissional são potências carregadas pelo Fórum. Em sua organização, podemos mencionar a autocrítica de sua própria formatação. Com o tempo, percebeu-se que a proposta de autogestão em comissões não estava funcionando, uma vez que haviam pessoas transitórias que assumiram funções e não as

desempenharam. Esta dificuldade levou à procura de troca de experiências com quem já estava há mais tempo engajado pela infância. Ali nasceu a primeira parceria do Fórum com o MIEIB, onde ocorreu o encontro de formação. Outro episódio que marca a articulação em redes e formação permanente do fórum, deu-se quando a profissional de educação de Guareí-SP não possuía referenciais sobre apostilamento e encontrou no fórum um espaço de problematização. Ainda outro foi a articulação com o CRP pensando atividades de diálogos em conjunto, uma vez que a medicalização de crianças está cada vez mais recorrente.

Além da educação popular, outra grande fonte de estudos e reflexão do Fórum tem sido as ideias pós-coloniais e a sociologia da infância⁴⁶ que, em suma, problematizam o anticolonialismo, o eurocentrismo, racismo, machismo, sexismo e o adultocentrismo⁴⁷, que a formação tradicional do educador costuma ignorar (GEPEDISC, 2015). O Fórum, procurando sempre refletir e problematizar as condições de trabalho e as práticas pedagógicas, por exemplo, também mostrou implicar-se nas lutas da educação de Sorocaba, como a iniciativa de articular com outras entidades a confecção e leitura do manifesto pela democratização do PME na plenária na câmara dos vereadores de Sorocaba e todas as outras mobilizações decorrentes desta luta, pela qual, quando questionada sobre as práticas educativas decorrentes do engajamento no Fórum, a educadora respondeu:

Posso garantir que as experiências com o Fórum possibilitaram um novo olhar e novas perspectivas com as infâncias e as crianças.

Hoje me sinto mais fortalecida para lutar, pois as parcerias que estabelecemos neste caminhar nos dá força para não desistir.

Minha prática educativa está em constante movimento, ela se renova a cada dia.

É claro que os estudos, as discussões, as experiências compartilhadas no Fórum me fez repensar e mobilizar muitas coisas no cotidiano escolar, assim como as políticas públicas e seus impactos na escola/educação.

Acredito que o Fórum está colaborando profundamente com a minha formação política, e me ensinando a lutar coerente e constantemente pela educação.

A iniciativa em promover eventos, como o Colóquio, expressa uma das potências do Fórum para a formação e reflexão para a própria prática pedagógica dos seus membros, sob o eixo de descolonizar o pensamento, e, portanto, as práticas colonizadas. Esta potência, proporcionada pela práxis do engajamento e problematização das ações, provoca novidades, criatividade para realizar práticas descolonizadas no cotidiano escolar. Como Maduro (1992) afirmou,

⁴⁶ Elencamos aqui alguns autores: Luzia Margareth Rago, Daniela Finco, Ana Lucia Goulart de Faria, Regina Facchini, Fulvia Rosemberg, Mario de Andrade e Boaventura de Souza Santos.

⁴⁷ Termo cunhado por Fulvia Rosemberg no simpósio “Educação como Forma de colonialismo”, realizado na 28ª Reunião da SBPC em 1976 (GEPEDISC, 2015).

Nuestra vida, nuestra experiencia personal o colectiva influye fuertemente en nuestro conocimiento, en lo que conocemos y en la manera cómo lo conocemos. Nuestra experiencia repercute también y quizá esto es más importante aún en lo que desconocemos y en la manera como nos las arreglamos para no conocer algunas cosas y para negar, o justificar, ese desconocimiento (MADURO, 1992. p.22).

No período de implicação, pude captar, nas falas dos encontros do Fórum, o que aqui chamei de práticas descolonizadas para que a escola cumpra a tarefa de acolher amorosamente e formar, usando o termo arendtiano, os “recém-chegados” (2007): 1) Na semana do dia das crianças duas educadoras de uma creche levaram as crianças para a rua, propondo ocupar o espaço público e, além disso, resgatar de muitas brincadeiras que estão sendo esquecidas pelo conforto e segurança da tecnologia no espaço privado. Houve ainda a possibilidade de interagir com a comunidade que transitava pela rua durante a atividade. 2) O diretor de Ibiúna, que, contaminado pelas provocações das inquietações produzidas pelos encontros do Fórum, deu vida às suas ideias para melhorar o ambiente escolar: onde os portões estavam sempre fechados e nada convidativos, a biblioteca e a cozinha eram espaços que não acolhiam as crianças, e passaram a ser incentivados seus usos.

Se as relações de poder da prática colonizada, que na educação infantil são aquelas da verticalidade e do adultocentrismo, que não respeita o tempo e o modo singular de ser de cada criança, creditamos, junto com Dias (2012), que a arte apresenta-se como uma dimensão do projeto pedagógico, que, para além dos conteúdos que a ciência moderna instala na formação docente e nos currículos, abre uma possibilidade de rompimento então, com a prática colonizadora. Com isso, “propomos pensar e lidar com o poder enquanto movimento de criação. Assim entendemos a arte, enquanto ligada à criação, como parte de um projeto político, e não como um instrumento, ou mesmo uma ferramenta de luta ou uma espécie de estratégia curricular” (DIAS, 2012, p.6). Em referência à Escola de Frankfurt, Santos afirma: “para que lhe seja possível advogar a humanidade, numa sociedade em que a humanidade não pode realizar-se, a arte é “institucionalizada” como autônoma” (2002, p.115).

Definimos o projeto pedagógico capaz de contribuir com a produção de comum sempre em articulação com a cultura através da arte. Afirmamos a arte como projeto político, em coerência com a construção de uma estética da existência, realizada no movimento permanente de educadores e educandos, em vivências de criação. Não compreendemos a arte como um recurso didático aplicado aos processos educacionais, algo que ocorre quando ela é capturada pela dinâmica de poder presente em nossa sociedade (DIAS, 2012, p.141).

Com este entendimento, procurando os desperdícios de experiências criativas para tornar presença, ser mais ou produzir subjetividades rebeldes, identificamos, na micropolítica desta ação coletiva, a presença da arte e diversas atividades promovidas pelo

Fórum, por exemplo: na leitura feita na abertura e no fechamento do Colóquio, de poemas de Manoel de Barros, da exposição de brinquedos produzidos a partir de materiais recicláveis, também no Colóquio e, uma mostra de cadernos confeccionados com pano e decorados com o que cada criança quisesse no encontro de formação com o membro do MIEIB.

Destes aspectos todos, elencados sobre indícios de reinvenção do presente e desterritorialização das subjetividades, destaco o nascimento do movimento de resistência popular pela democratização do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação. Em seu processo, pude estar como ponto de contato dos coletivos que estava acompanhando, uma vez que estava ativo no PME e repassando os informes dos ocorridos e das datas dos eventos, o que contribuiu para a articulação unificada que originou o Fórum Popular de Educação de Sorocaba⁴⁸. No dia 22 de maio de 2015, dia de reiniciar o processo do PME, houve pela primeira vez a reunião de todas as entidades sindicais da educação, universidades e os coletivos aqui cartografados. Neste dia, as vozes em resistência ao conservadorismo e ao autoritarismo falaram mais alto, o tempo presente não se repetiu e os sujeitos históricos fizeram sua história.

Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso também que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaco ou num tempo que implica espaco e num espaco temporalizado, a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaco a tempo-espaco. A educação tem historicidade (FREIRE, 2000, p.55).

Em suma, sem reduzir as experiências vivenciadas ao pragmatismo de um currículo, encontrei, nas duas ações coletivas, princípios que superam as relações do que Freire encara como de educação bancária, que se despertam aos princípios da educação popular que, valorizando a humanização e as singularidades para o ser mais, reinventam o presente.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos

⁴⁸ Com mais detalhes, este registro está cartografado no capítulo 4.2.3.

homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 1987, p.42).

4.2 Gérmenes Potenciais de coletivos engajados na educação em Sorocaba-SP

O objetivo central desta pesquisa foi acompanhar processos micropolíticos de resistência à educação hegemônica, o que levou-me a encontrar e cartografar ações coletivas que já desenvolviam atividades regulares e consolidadas com frequentes encontros. A fim de registrar a existência de gérmenes potenciais de coletivos, cartografei percursos que ainda não apresentavam reuniões e realização de atividades regulares, como foi o caso do Jardim do Livre Sonhar e o Café & Educação, assim como o Fórum Popular de Educação de Sorocaba que surgiu durante a pesquisa. Nesta investigação, que procura processos de gestação de subjetividades rebeldes no engajamento por uma educação emancipatória, pude acompanhar ações coletivas que estavam nascendo as quais chamamos de gérmenes potenciais, tanto porque estavam iniciando-se, constituindo-se, dando os primeiros passos, quanto por apresentarem espaços potentes de desterritorialização e produção de subjetividades rebeldes.

4.2.1 Jardim do Livre Sonhar

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
Sabedoria tradicional de etnias africanas e indígenas

“A educação não é sobre encher baldes, mas sobre acender fogueiras.”
William Butler Yeats

Após assistir uma palestra do educador português José Pacheco no SESC Sorocaba, em maio de 2014, pude ter contato, pela rede social *Facebook* via amigos comuns, com um grupo que estava se reunindo para refletir a educação escolar infantil e agir para transformá-la à sua maneira. Fui então ao primeiro reencontro do grupo, poucos dias depois da palestra que deu-nos novo ânimo.

O Jardim do Livre Sonhar, segundo Bruno Franques, foi literalmente “um sonho que tive enquanto dormia e no mesmo dia comecei a articular aqueles que também compactuariam com ele”. Articulador inicial do coletivo, mestre em educação, ativista de vários movimentos sociais e pai, trouxe consigo outras pessoas engajadas pela educação emancipadora e deram origem ao Núcleo de Educação Infantil Jardim do Livre Sonhar, segundo a descrição no próprio *website*:

O Núcleo de Educação Infantil Jardim do Livre Sonhar é formado por um grupo de mães, pais, educadores, cidadãos e cidadãs que não acreditando no sistema de ensino tradicional resolveram criar um espaço para os envolver colaborativamente rumo a

um projeto que contemple seus sonhos e suas visões de mundo.

Desde o início do projeto diversas tecnologias sociais estão sendo mobilizadas. A começar pelo primeiro encontro do grupo em que realizamos o desenho do projeto. Por três dias imergimos no processo, articulado por uma técnica chamada Dragon Dreaming, em que os sonhos individuais morrem, para em seguida surgir o sonho coletivo e então traçar os objetivos, metas, tarefas e orçamento.

Unidos desde 2012 para chegarem juntos ao sonho coletivo de um outro modelo de escola em Sorocaba, após meses de encontros, estudos e vivências para amadurecer as ideias e levar adiante o projeto de criação de um espaço próprio, coletivo e colaborativo sob os objetivos de:

1. (Pesquisa) Pesquisa da cultura local, práticas pedagógicas, informações jurídicas, projetos semelhantes e metodologias de gestão de projetos compilando um manual de intenções.
2. (Equipe) Formar uma equipe multidisciplinar, reunindo pessoas interessadas e comprometidas, com visão e similaridades, identificando potencialidades do grupo e destacando um educador(a) com propósito comum.
3. (Espaço) Encontrar um local com custo reduzido e espaço verde que contemple as práticas da permacultura e atividades ao ar livre.
4. (Formação) Criar um Grupo de Estudos que promova pesquisa, intercâmbios, cursos e projetos comuns para apropriação de teorias e práticas pedagógicas com foco na formação e capacitação de pais e professores.
5. (Recursos) Buscar a sustentabilidade através da economia solidária com grupos de geração de renda e apoios institucionais.
6. (Comunicação) Criar um Centro de Mídia e Educomunicação para formação de redes colaborativas, divulgação e interação com a comunidade e o poder público.
7. (Práticas pedagógicas) Criar um espaço pedagógico lúdico, flexível e rítmico, que contemple Centro de Memória, Ateliê de Artes e Ofícios e atividades de campo.

Por circunstâncias daquele momento, o grupo foi dividido e uma parte dele iniciou a Comunidade de Aprendizagem Gaia, alocado na casa de uma das famílias participantes. Por 4 meses, as crianças frequentavam a casa e pais e mães dividiam-se para serem os tutores das atividades e preparar as refeições. A interrupção ocorreu devido à mudança de residência da família que cedia seu espaço para Araçoiaba da Serra, o que inviabilizou a frequência pela distância a ser percorrida. A experiência, mesmo de curta duração, foi marcante para as crianças e de muito aprendizado para os familiares, que se desdobraram para desenvolver as atividades e conciliar com seus trabalhos remunerados. As outras famílias matricularam seus filhos em escolas infantis do município ou privadas. Após esta cisão e inatividade do Livre Sonhar, somente com a palestra do educador Pacheco os encontros foram retomados e o coletivo voltou a movimentar-se.

Livre Sonhar: novos rumos

O encontro da última quarta-feira, dia 18 de junho marcou uma importante retomada para as articulações do nosso coletivo. Novos sonhadores vieram somar e aumentar nossa potência de ação! E um grupo dos antigos compartilhou um projeto que já

navega de vento em popa! (publicação no *website* do Jardim do Livre Sonhar⁴⁹)

Desde a minha primeira imersão com o grupo, em junho de 2014, pude sentir o acolhimento daqueles que já frequentavam e daqueles que também estavam chegando pela primeira vez. Na roda de apresentação, além de cada um expor seu nome, origem, como soube do grupo e expectativas, poderia partilhar também qual era o seu sonho. Consentido como um grupo de trabalho coletivo e sem hierarquia, os encontros sempre são acomodados em círculos. A escolha dos locais de encontro visam sempre espaços de circulação pública e acesso facilitado para acolher as crianças, por isso o SESC e o Parque Chico Mendes foram locais onde nos reunimos. Ainda que a insatisfação com a educação escolar pública ou privada seja o mote que reunia as pessoas, havia outros desejos comuns que fazia daqueles encontros uma “terapia”, como foi dito uma vez, já que abria uma possibilidade transparente e horizontal de expressar-se e fazer proposições sobre as inquietações que surgiam com a educação e a organização da sociedade.

Entre as convergências do coletivo em gestação, estão as críticas sobre a educação escolar convencional: elevada quantidade de alunos por profissionais, a existência de salas separadas por muros, o compartimentação do conhecimento, aula expositiva, cultura escolar heteronormativa, direção centralizada, pouca atividade com terra e ao ar livre, punições e repressões por indisciplina, condicionamento do corpo no horários preestabelecidos de comer/estudar/dormir, falta de profissionais interdisciplinares na escola, aumento de prescrições farmacológicas de controle emocional, como o *rivotril*, formação orientada para o mercado de trabalho, desvalorização do pensamento crítico, entre outros.

Diante deste cenário da realidade escolar, nos diálogos dos encontros recorrentemente surgia a necessidade de um espaço educador em curto prazo, que atendesse, por fim, aos princípios defendidos pelo grupo, já que a maior parte do coletivo era formada por famílias. As três alternativas para a existência deste espaço eram: mudar a escola pública cuja parte do controle está em poderes públicos – o que parecia ser uma tarefa de grande dificuldade, que demandaria muito tempo para se atingir, ou; matricular em escola privada não convencional – em Sorocaba só existia uma unidade, e o preço da mensalidade não estava ao alcance dos membros do grupo – ou; a criação de um espaço educador gestado colaborativamente. A última alternativa pareceu, naquele momento, mais acessível de concretizar-se e o grupo passou a mobilizar-se para refletir e pensar as etapas para atingir este

⁴⁹ <https://livresonhar.wordpress.com/2014/06/19/livre-sonhar-novos-rumos/>

fim. Ainda assim, uma parte do grupo, preocupada com a formação da escola pública que, nas mãos dos reformadores empresariais, estão sucateando e inviabilizando sua existência⁵⁰, também para escapar à lógica privada de mercantilização da educação, teve a intenção de ocupar espaços de participação política. Com isso, para contemplar o sonho coletivo de mudar a realidade da escola, inicialmente em âmbito local, o grupo passa a ter duas frentes: criação de um espaço educador e participação política. Enquanto o primeiro buscava dar corpo aos anseios do grupo e a necessidade rápida de matricular os filhos num espaço próprio, o segundo buscava adentrar os instrumentos participativos para inferir nas políticas públicas municipais.

A ideia da criação de um espaço educador ganhou espaço e mobilização dos membros e passou a ser o centro das mobilizações do grupo, que continha uma rica diversidade teórica e prática sobre educação, proporcionando aprendizados e vivências marcantes de troca saberes e cultivo de planos em conjunto. Também por isso, visando abranger e ampliar os conhecimentos sobre as vertentes e modelos de educação, na retomada do coletivo, encaminhou-se a criação de um grupo de estudos livre, no qual os temas seriam sorteados nos próprios encontros. Em suma, todos ali estavam buscando uma formação educativa que valorize a autonomia, humanização, emancipação cultural e descolonização do pensamento.

Havia pessoas ligadas às mais diversas concepções pedagógicas: libertária, educação democrática, educação ativa, Waldorf, pedagogia crítica freireana, Freinet, entre outras. Estas diferentes visões da educação faziam-se perceptíveis quando, por exemplo, uns defendiam o funcionamento da escola em espaços públicos – praças, parques, bibliotecas, universidades, centros culturais, entre outros –, enquanto outros defendiam a necessidade de um espaço próprio com um ambiente preparado para atender as crianças. Com isto, para tentar criar uma identidade ao projeto, decidimos realizar reuniões quinzenais, inspirados por aspectos da construção de um projeto político-pedagógico (PPP). Neste mesmo encontro partilhei com o grupo que havia trocado *e-mails* com o educador José Pacheco, o qual dispôs-se a visitar Sorocaba especificamente para um diálogo com o Jardim e trocar experiências, uma vez que 8 anos de morada no Brasil possibilitou-lhe acompanhar, segundo o mesmo, mais de 100 projetos em andamento para consolidar uma mudança na realidade educacional

⁵⁰ Ver mais em: FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdXf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

no país.

Dividimos os encontros em três etapas: desabafar, sonhar e agir. A primeira serviria para reunir as críticas ao nosso modo de vida no capitalismo e a escola que dialoga com desumanização do ser humano. A segunda seria o momento de alinhar as utopias e fazer convergir qual o sonho de sociedade e os papéis do homem e da escola para tal sociedade. Por último, traçar o planejamento, definir de que maneira e como levar à prática o projeto. Contudo, muitos membros se ausentaram de participar deste processo. Houveram encontros, cerca de 2 deles, onde estiveram presentes somente eu e mais duas pessoas. Tentávamos refletir o porquê deste esvaziamento: as pessoas não querem participar? Não sabem participar? Não possuem a cultura de construção? Não estão engajadas o suficiente? Porém, não tivemos as respostas e neste momento o Jardim perdeu capacidade de articulação, o que limitou o avanço do projeto e nos deixou frustrados, pois estávamos tocando em frente o planejado, mas sem a participação efetiva dos outros membros.

Pelo *facebook*, principal meio de comunicação do coletivo, dentro do grupo interno do Jardim, outros membros foram acompanhando nosso caminhar e colaborando em alguma medida, incluindo novos membros, compartilhando materiais, etc. Neste grupo virtual partilhamos todo tipo de material, notícias, vídeos, matérias de *blogs* e produção científica que tratem da educação libertadora, além de sites de experiências escolares não convencionais. Num dos encontros de PPP, pensamos em pesquisar as famílias interessadas na criação de um espaço educador para analisar a sustentabilidade financeira e se os recursos próprios comportariam os custos para tal empreitada. Para isto, fiquei responsável pela criação e gestão do questionário *online* a ser divulgado para todos os contatos que dialogassem com a crítica ao modelo convencional de escola.

Em meio a poucas atividades do coletivo, recebi o retorno de José Pacheco sobre sua visita e pude lançar no grupo virtual uma enquete perguntando aos membros a melhor data para a visita ocorrer. Também, devido à necessidade de ressarcimento dos custos, convoquei a todos que tivessem condições para contribuir com a visita. Em poucas horas, além de escolher o dia, vários membros já se dispuseram com a contribuição financeira. Neste dia, me lembro, a empolgação foi grande e uma carga de ânimo nos foi injetada. Mesmo assim, com toda a dificuldade de compromissos particulares e profissionais que o final de ano traz, os encontros ainda não estavam acontecendo.

Chegado o dia da visita do Pacheco, as pessoas foram chegando e somando

pratos e bebidas para o lanche comunitário. O encontro durou cerca de 1 hora e 40 (Figura 26). A experiência do educador no Brasil, ao ver de perto muitos projetos educativos e escolas renovando seu funcionamento buscando se consolidar, segundo ele mesmo, “é um privilégio poder acompanhar tanta gente se mobilizando para transformar a educação no Brasil, esse é um dos motivos pelo qual me instalei aqui, encontrei os melhores professores que já tive a oportunidade de conhecer”. Pacheco nos apresentou três opções para tornarmos existente a educação escolar que buscávamos: a mais cara e trabalhosa seria criar um espaço próprio assim como o idealizado pelo grupo; outra opção, se se pretende realizar a educação em casa, o que é chamado *unschooling*⁵¹, então, devido à obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade; a última e, segundo o português, a mais rápida e barata – porque já está paga – seria concentrar as matrículas dos filhos e filhas, dos membros do coletivo, em escolas públicas onde se saiba que há educadores que desejam a transformação e que, juntos com os pais e mães, poderão ser mais incisivos nos conselhos deliberativos a favor de mudanças no regimento e cumprimento dos projetos político-pedagógicos⁵².



Figura 26. Visita do educador José Pacheco

O encaminhamento do grupo, que contempla educadores de escolas públicas, foi

⁵¹ Movimento internacional que não acredita no modelo convencional de escola e prega pela desescolarização dos estudantes.

⁵² Segundo o educador José Pacheco, todos os PPP's das escolas são, pelo menos, razoáveis e transformadores pois valorizam a autonomia do educando, a promoção da cidadania, do pensamento crítico, etc. O problema se assenta no fato de que ele não chega à prática e não é construído por aqueles que o executam.

procurar escolas onde a direção e/ou educadores sejam simpáticos à mudança de paradigmas e abertos ao diálogo, para provocá-los a reivindicar a autonomia pedagógica – conforme inscrita na LDB/1996 – da sua atuação como educador. Mesmo que inicialmente houvesse um mínimo de adesão de educadores e famílias, isto já poderia de ser iniciado e, com o tempo, segundo Pacheco, outras pessoas se sensibilizam, o que potencializa o projeto. No próprio encontro nos lembramos de escolas onde atuam membros do Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, que tensiona pautas de luta convergentes com as demandas do Livre Sonhar. O grande fator que deu um novo gás ao coletivo, no que pude sentir e também confirmado pelas expressões faciais e orais de empolgação pela nova alternativa de ação, foi o sentimento de união para esse caminhar juntos pelo mesmo objetivo. Sonhamos, naquele dia, com a gestão e os educadores mais fortes, contando com pais e mães participativos e engajados na escola para que a transformação da educação convencional em algo que acreditamos. Ao fim de encontro, recebi de cada um contribuições financeiras para custear a vinda do educador português que nos inspirou a buscar um novo rumo e, junto de uma mesa farta de alimentos, celebramos aquele momento, combinamos haver um outro encontro, em fevereiro de 2015, para iniciar uma articulação com esta nova proposição.

Este outro encontro ocorreu em junho e já teve outro público, uma vez que a situação daquele momento, forçada pela resistência no Plano Municipal de Educação de Sorocaba-SP, pôs em ligação outros membros da rede municipal de ensino que não conheciam outras referências para organizar a atividade educativa e teve caráter provocativo para continuar organizados em formação mesmo não-formal para refletir e aprender com a teoria e a experiência (**Figura 27**). Esta segunda visita do educador português, juntamente com a educadora Claudia, fora estruturada e pensada em um encontro anterior ocorrido num parque da cidade.



Figura 27. II Encontro com José Pacheco e Claudia Correa.

No encontro no Parque da Biquinha algumas ideias surgiram para buscar a

concretização dos valores defendidos pelo grupo. Com o entendimento de atuar na escola pública, os educadores precisariam ser sensibilizados. Para tal, escrever projetos com parcerias e com a própria unidade escolar foram levantados para que o debate sobre as fragilidades do modelo escolar hegemônicos sejam conscientes e novas referências sejam apresentadas. Esta situação então, possibilitaria a construção de saberes que dialogassem com a humanização da educação e a emancipação dos seus sujeitos.

À experiência desta imersão, durante os meses que participei das atividades e da articulação do coletivo, pude aprender um pouco sobre diferentes alternativas de educação, o que me trouxe muita troca e consciência sobre as formas educativas e os propósitos de uma educação pela emancipação humana. No sacrifício de estar presente num encontro após a jornada de trabalho, onde o cansaço se acomoda no corpo e na mente, vi pessoas insatisfeitas com o modo de vida que apequena a criação e apaga a organicidade humana e da natureza, naturalizando a indiferença e a injustiça. Juntos, nas falas e nos pequenos atos, amadurecemos nossa dialogicidade, o respeito e a valorização do diferente, nosso otimismo em encontrar pessoas que também sonham com outro modo de vida, além da amizade construída com muitos dos membros.

Além disso, durante conversas antes ou depois de encontros, ou mesmo durante, alguns nós foram costurados, como o convite de um membro para participarmos do Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, ou do convite de outro membro para o Café & Educação;

4.2.2 Café & Educação

Durante a eclosão de protestos de junho de 2013, no Brasil, várias pautas foram reivindicadas, mas as que mais se repetiram foram o combate à corrupção, saúde, transporte e educação. A educação, que pelo senso comum é apresentada como um elemento messiânico para a mudança, permanece, porém, desvalorizada no debate e no que tem-se como conhecimento sobre seus conceitos, finalidades e fundamentos em que se travam as disputas políticas. Com isso, preocupados com a falta de espaços para se dialogar sobre a situação educacional desde o âmbito federal, estadual e municipal – após os episódios de protestos populares que abalaram e surpreenderam, momentaneamente, a conjuntura política brasileira – o Café & Educação⁵³ surgiu em meio às ondas de manifestações de junho de 2013 na cidade

⁵³ <https://www.facebook.com/cafeeduca>

de Sorocaba. Algumas pessoas ligadas à educação escolar, na cidade de Sorocaba, em conversas acerca da situação pujante daquele momento, apontaram a educação como um processo que pode efetivar as transformações necessárias para atender as demandas sociais. Com este entendimento, começaram a se reunir e dialogar sobre temas ligados à educação escolar e o modelo pedagógico hegemônico que não converge com a transformação social. Orientam-se, pela defesa da educação pública, gratuita e de qualidade emancipadora humana, tal como Freire advogou:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p.83).

Aqui reproduzimos a descrição do coletivo, retirada da própria página no *facebook*:

Um bom Café com os amigos, uma agradável conversa sobre a Educação, um excelente programa para o começo de noite!
"CAFÉ E EDUCAÇÃO", espaço de partilha e construção de conhecimento sobre a educação em suas mais diferentes Vertentes!
Está é a proposta para o "CAFÉ E EDUCAÇÃO"



Figura 28. Encontro do Café & Educação em 2013.

Educadores, estudantes secundaristas e universitários, familiares e profissionais da educação passaram a integrar os diálogos. Já foram temas: Políticas Públicas para a Educação; Democracia na Escola; Conselho de Escola, Gestão Participativa e Pertencimento; Eleição para Diretor; Educação para além dos muros; 50 anos de Golpe Militar. No período de implicação desta pesquisa, fui convidado por um amigo que é um dos idealizadores e compareci em reuniões do Café & Educação em 2014 e 2015, onde pude participar de diálogos sobre a educação escolar e sobre os processos de ensino-aprendizagem não apenas circunscritos à sala de aula formal, assim como o encontro que realizávamos. Não ouvi, dentro destes encontros, a identificação daquilo como um coletivo, possivelmente pela baixa frequência de encontros e falta de criação de vínculos mais sólidos. Porém, em sua autogestão, cada encontro era como uma aula de democracia, horizontalidade, coletividade e educação popular: sempre em formato circular, ordem de fala por inscritos e definição coletiva do próximo tema de diálogo ao final de cada encontro.

Ainda que tenha se apresentado com um pequeno número de pessoas até o momento em que estive presente nos encontros, o coletivo carregou muita potência nas vivências oportunizadas. Destes encontros, a vitalidade das subjetividades rebeldes da juventude era uma marca sempre presente no esperar de luta para uma sociedade justa e fraterna. Muitos vínculos de amizade se criaram, além de parcerias e redes de militância pela democracia se concretizaram: pessoas que conheci neste grupo participaram ativamente das discussões no Plano Municipal de Educação, Plano Diretor do município, Fórum Social Sorocaba e do suporte às ocupações das escolas estaduais em novembro/dezembro de 2015 em Sorocaba.

Assim, sendo uma proposta de caráter dialógico e não deliberativo, o Café & Educação, ao seu ritmo, busca articular-se para produzir eventos maiores, contando com a presença de especialistas que contribuam na expansão do alcance das ideias emancipadoras. Além disso, o coletivo incentiva e compreende a necessidade de participação dos instrumentos políticos formais como conselhos e audiências públicas, além de apoiar e somar aos movimentos sociais engajados pela educação.



Figura 29. Encontro do Café & Educação em 2014.



Figura 30. Encontro do Café & Educação em 2014.

4.2.3 Fórum Popular de Educação de Sorocaba

Em meio à articulação do Fórum Social Sorocaba (FSS), evento ocorrido de 10 a 19 de abril de 2015, estávamos mobilizados para também participar do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Sorocaba-SP. Próximo do início do

FSS saiu a divulgação das datas e locais das plenárias do PME: 11, 25 e 26 de abril. Escolhi participar da primeira etapa do PME (11 de abril), uma vez que nesta data seriam eleitos os delegados⁵⁴, e fui o primeiro das articulações do FSS, dos alunos da UFSCar e dos coletivos de educação a comparecer. Sendo o tema do FSS “Reforma Política e Direito à Cidade”, problematizamos a dinâmica estabelecida pelo poder local para criar barreiras à mobilidade urbana, insuficientes políticas de moradia na cidade, concentração da propriedade dos meios de comunicação, além do sucateamento das condições estruturais e fundamentais das unidades de ensino públicas. Contaminado pelas reflexões de um evento articulado e conduzido por movimentos sociais e coletivos das mais diversas frentes de atuação e a sociedade civil, fui até um dos (dispersos) locais onde haveriam plenárias simultâneas pela cidade, sendo que cada local discutiria metas específicas do Plano Nacional de Educação (PNE). Chegando lá, pude entender qual era a proposta de trabalho para aquele dia que estava com formato pronto e fechado por um regimento que não teve aprovação em plenária. Nesta primeira etapa, o chamamento para participação popular não foi outra coisa senão impopular, uma vez que nem o número de pessoas estipulado pela organização fora alcançado: somente cerca ¼ das vagas de delegados foram preenchidas para elaborar um plano de diretrizes e ações em articulação com as metas nacionais que tem 10 anos de vigência.

As condições apressadas para cumprir o prazo estabelecido pelo PNE (25 de junho)⁵⁵, depois de 8 meses sem mover a população na construção do PME, além das restritivas ações de comunicação e mobilidade para as plenárias, desestimularam a participação e o comparecimento mesmo daqueles mais envolvidos com o tema – servidores e profissionais da educação – este privamento democrático de um plano que tem por preceitos ser participativo e democrático, causou indignação nas subjetividades rebeldes que estavam antenadas ao processo. O magma que estava borbulhando em ebulição mas não encontrava uma fenda para entrar em erupção, pôde encontrar uma fresta: vários participantes desta primeira etapa mobilizaram seus segmentos para construir uma posição crítica, coletiva e propositiva diante da situação. Uma das articulações que iniciou esta discussão foi o Fórum

⁵⁴ O início da mobilização pela participação da população neste processo se deu a partir de 9 de março de 2015, através de um formulário virtual, onde foram inscritas “Contribuições para o Plano Municipal de Educação de Sorocaba”. O calendário para o debate das metas em forma de plenárias, foi divulgado para a população em jornais, emissoras de TV aberta, rádio e no site da prefeitura, porém apenas quatro (4) dias antes da data da primeira plenária.

⁵⁵ Segundo o Artigo 8º do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>.

Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP, que reuniu membros do Jardim do Livre Sonhar, a representação do mandato de um vereador, uma ex-deputada federal e eu. Também outro grupo que no mesmo dia e horário reuniu-se para também tratar desta questão foi o dos servidores da rede municipal de ensino. A partir deste dia, o magma pôde avançar sobre a fresta e experienciar a atmosfera terrestre: as articulações unificaram-se, puderam potencializar-se com a chegada de novos personagens e protagonizaram a emergência de uma nova perspectiva para a educação e a democracia de Sorocaba, como retrata o depoimento extraído da rede social de um dos membros deste coletivo que se fortalecia.

Não somos da "turma de ninguém". Muito prazer senhores políticos profissionais. Somos o coletivo. Somos plural (de verdade). Eu até entendo que na "sua turma" você somente encontre pessoas que querem lhe sugar e sugar o poder e a máquina pública que deveria ser...do povo...Mas nós não, a gente conhece e reconhece as forças que vem do chão da cidade, dos movimentos sociais, dos interesses legítimos e simples, do direito à dignidade das pessoas deste lugar, sem pretensões pessoais ou individualistas, como é o caso da "sua turma" . O fato de termos pessoas ligadas a partidos políticos no nosso coletivo, não lhe dá o direito de sugerir partidarização do nosso movimento, da nossa indignação. Reduzir nosso movimento a "turma deste ou daquele" não resolverá o seu problema de solidão e isolamento entre tanta gente egoísta. Somos a diversidade das ideias que permeia o mundo real. Somos formados por estudantes, professores, sindicalistas, gestores, e tantos outros movimentos. Somos a soma de tudo aquilo que vocês ainda não conseguiram.



Figura 31. Reunião do coletivo de resistência na sede do sindicato dos servidores municipais.

A segunda etapa de participação popular estipulada pela prefeitura no PME contou, desta vez, com a nossa articulação em resistência às condições de continuidade dos

trabalhos e pôde sentir a força dos delegados que tiveram força e unidade para desviar a rota pretendida pela comissão organizadora em permanecer com o processo sem mudanças e encerrá-lo nestes dois dias (25 e 26). Depois de dois recessos e votações que reconfiguraram a metodologia e o cronograma do processo, arbitrariamente a sessão foi encerrada por uma pessoa que atravessou a deliberação do grupo organizador e também desrespeitou o regimento que previa que o encerramento da sessão somente pode ser realizado pela presidência da plenária. Esta medida gerou inconformidade e indignação pelos delegados que gostariam de continuar os trabalhos após as redefinições.

Após este episódio o coletivo fortaleceu-se, não cessou seus encontros e continuou encaminhando suas ações para tornar o PME democrático, representativo e que garantisse abarcar as demandas educacionais do município. Sindicatos de todas as categorias da educação no município integraram o coletivo. Docentes e discentes de universidades públicas e privadas também se somaram, além de muitos educadores e educadoras da rede estadual, municipal e privada. Com um quadro bastante representativo e numeroso, o coletivo ganhou visibilidade e precisava adotar um nome para ser chamado. Fórum Popular de Educação de Sorocaba (FPE) (**Figura 32**). Assim, foi batizado o nome do vulcão em erupção que passou a ser noticiado na imprensa, como um grupo organizado para participar das discussões do PME. As discussões centravam-se em elaborar o plano para respeitar o prazo estipulado pelo PNE (25 de junho de 2015) e saber que muitos problemas ainda não teriam soluções, devido à falta de tempo para aprofundar as discussões ou construir um plano com tempo para maturar as questões a partir de um diagnóstico que pudesse apontar as carências e medidas efetivas para saná-las, sabendo dos riscos de atrasar o estabelecimento de parcerias em pactos e convênios com o Ministério da Educação (MEC). Esta representatividade e apontamento crítico ao processo levou à Prefeitura negociar e propor integrar o FPE na Comissão Organizadora do PME e respeitar o prazo de 25 de junho para concluir os trabalhos. Nossas exigências, por sua vez, eram estipular novas datas para ampliar a discussão e incluir novos delegados ao processo⁵⁶. O FPE aceitou e passou a se debruçar para a construção do PME democrático.

⁵⁶ <http://www.sorocaba.sp.gov.br/midias/Jornal%20do%20Municipio/2015/1688-22-05.pdf>



Figura 32. Reunião do Fórum Popular de Educação de Sorocaba.

O início desta vinculação foi instável e, mesmo com os acordos, a prefeitura resistiu em atender alguns pontos⁵⁷, posteriormente cedidos⁵⁸. Para ampliar as discussões, no FPE entendíamos que deveriam ter sido levadas para dentro das escolas as metas e estratégias do PNE para se criarem propostas de acordo com a realidade local. O poder local não acreditava no interesse e capacidade da comunidade escolar em participar do processo. Mesmo assim, nós do FPE exigimos a paralisação de pelo menos um dia – para cumprir o prazo de 25 de junho – nas escolas municipais, para que familiares, profissionais de educação e estudantes analisassem o PNE e assim participassem da construção do PME. Conforme o relato abaixo de um educador membro do FPE, podemos perceber o significado de exercício democrático que este fato representou para a cidade.

A noite de 19 de maio de 2015.

Hoje Sorocaba vai dormir diferente. Não a Sorocaba dos grandes empresários ou industriais, mas a Sorocaba das donas de casa, trabalhadores, empreendedores, pais e mães de alunos das escolas municipais. A Sorocaba das professoras e professores destas mesmas escolas. Diretoras, orientadores, funcionários. Hoje dormirão com uma sensação nova, de que é possível dar uma opinião, ser ouvido, argumentar e defender uma posição, independente de sua classe, idade ou seu grau de instrução. Hoje todas as escolas municipais – ou quase todas – pararam. Pararam para dar um grande passo rumo à decisão democrática sobre os próximos 10 anos da educação sorocabana. Parte do processo de construção do Plano Municipal de Educação, ou PME. Desde agosto de 2014, o Secretário de Educação designou o Conselho

⁵⁷ <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/608917/sindicato-e-forum-deixam-o-pme>

⁵⁸ <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/610255/sindicato-e-forum-voltam-ao-grupo-de-debate>

Municipal de Educação, ou CME para fazer o levantamento de dados e organizar as plenárias de discussão das 20 metas propostas. Porém, mais por falta de preparo do que má vontade, apenas em março deste ano o CME deu início aos debates e em abril realizaram-se as primeiras plenárias. Na sequência, um grupo de cidadãos formado por professores, estudantes, pesquisadores, diretores e orientadores não se sentiu contemplado, com a falta de decisões democráticas, e constituiu um movimento paralelo, o Fórum Popular de Educação de Sorocaba. Abnegados, reuniram-se durante as semanas seguintes para pressionar o poder público e o CME para alterar a forma de condução de todo o processo do PME. Conseguiram! E a primeira vitória foi celebrada neste 19/05, quando as escolas foram abertas para receber toda a comunidade a fim de debater propostas de melhoria na qualidade da educação, não apenas para seus filhos, mas para toda a população sorocabana. Cada grupo de pessoas reunido nas mais diversas regiões da cidade puderam colocar suas ideias em debate, expor sua opinião, expressar sua vontade. Para uma sociedade que não tem este costume, a rotina foi bem diferente hoje. Falar e se fazer ouvir faz com que a pessoa se sinta parte do processo. Faz o indivíduo se sentir pertencente a um grupo. E essa voz foi dada a todos que se fizeram presentes nas plenárias realizadas hoje nas escolas municipais de Sorocaba. Sim, hoje vamos dormir diferentes. Professoras que haviam perdido a esperança, mães que nunca foram ouvidas, inspetores que apenas tiravam cópias e abriam portões. Hoje vamos dormir com a sensação de que é possível fazer diferente. É possível fazer melhor, que começamos hoje. Boa noite!

Além de garantir mais 4 dias de plenárias de discussão e elaboração de propostas para as 20 metas, o FPE conseguiu mais um dia destinado à eleição de novos delegados e aprovação do regimento pela plenária⁵⁹. Como noticiado pelo [site sorocabadeverdade.com](http://sorocabadeverdade.com), a “Plenária do Plano Municipal de Educação se transforma numa noite histórica⁶⁰”. Em um verdadeiro ato de democracia e fortalecimento do protagonismo popular nas políticas públicas de educação em Sorocaba, 526 pessoas firmaram-se delegadas do PME de Sorocaba (**Figura 33**).

⁵⁹ No dia anterior à esta plenária, o secretário de educação se afastou do cargo alegando entrar em férias programadas. Porém, não voltou mais a ocupar o cargo e foi exonerado duas semanas depois. Ver mais em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/614760/simoes-e-exonerado-da-secretaria-da-educacao>

⁶⁰ <http://sorocabadeverdade.com/plenaria-do-plano-municipal-de-educacao-se-transforma-numa-noite-historica/>



Figura 33. Plenária de inscrição de novos delegados e aprovação de regimento.

Transcorreram-se quatro dias de discussão e elaboração de propostas para o PME e a população pôde construir, nestas plenárias, metas e estratégias que indicavam rumos concretos para atender as demandas educacionais de Sorocaba, da creche à pós graduação, e possibilidades de transformação da realidade que, garantidas na lei, obrigariam a gestão do município a executá-las. O FPE não mediu esforços para a conclusão do trabalho, no curto prazo de tempo, junto à comissão organizadora. O PME foi entregue à prefeitura que se encarregaria de realizar os ajustes de texto e adequação jurídica. Contudo, o PME entregue em forma de Projeto de Lei à Câmara de Vereadores alterou em muitos aspectos as garantias de execução, além de expor e levantar a polêmica em torno da “ideologia de gênero”, em articulação com os setores conservadores cristãos da cidade. O FPE resistiu e apontou as críticas ao texto encaminhado ao legislativo, porém sem sucesso para ganhar visibilidade pública, ofuscado principalmente pelas questões de gênero e ensino religioso. O FPE garantiu que dois vereadores protocolassem um Projeto de Lei Substitutivo que atendesse à integralidade das propostas construídas popularmente. Porém, o projeto aprovado foi o encaminhado pela prefeitura, que possui ampla maioria de aliados na Câmara.

Todo o processo de elaboração do PME, desde 11 de abril, ainda que tenha resultado num texto que não represente as propostas discutidas e votadas nas plenárias populares, foi a situação onde subjetividades rebeldes uniram-se em Sorocaba. Durante as reuniões de articulação em resistência ao PME, militantes de diferentes associações,

entidades, movimentos e partidos estiveram envolvidos. Pela primeira vez na história da cidade, houve unidade para somar força nas pautas de educação que envolvem todos os grupos e categorias. Organizada sempre de maneira horizontal, em formato de círculos, funcionando como um coletivo engajado pela educação comprometida com a transformação do município. Este coletivo acende chamas de esperança, energia e possibilidades de discussão para fazer pulsar e provocar demandas há muito tempo invisibilizadas pelo poder público em suas gestões anti-democráticas. A cada dia o FPE amadurece sua atuação sem perder de vista a relação horizontal e popular, sem formatação burocrática-institucional, prevalecendo o foco no coletivo para fomentar e potencializar a reflexão/problematização da transformação social através da educação.

5. Fim da história? Avante reinventar o presente!

Esta pesquisa, que nasceu do incômodo com as experiências desperdiçadas de luta pela educação emancipatória e por isso utilizou como proposta metodológica a cartografia, procurou identificar, acompanhar e registrar os movimentos de desterritorialização na micropolítica de ações coletivas. Em nossa leitura do cenário em que existimos, alertamos para as relações do mundo do trabalho e as instituições educativas que fazem parte de um complexo, dinâmico e opressor conjunto de controle sobre as pessoas, configurando seu funcionamento e tecnologias, de modo que as relações de poder hierarquizantes massifiquem, serializem e oprimam as subjetividades. Viver e ser submetido aos condicionamentos deste cenário, é como frequentar a escola do mundo ao contrário onde impera a educação bancária como política de produção de impotência e subjetividades conformadas.

Para avançar na luta por uma outra educação que permita, na sua micropolítica, a valorização da cooperação, da comunidade, do pensar e do agir pela transformação e a justiça social, as ações coletivas aqui reveladas, à medida em que se aprofundam, dentro de um espaço de coletividade, na reflexão crítica e prática sobre as capturas das instituições escolares, mostram-se cada vez mais capacitados politicamente para o rompimento e buscar vivenciar suas utopias. Aqui destacamos as formações de redes que, para fortalecer a militância, vários membros frequentaram e participaram tanto de outros grupos engajados pela educação, quanto outros movimentos como o Fórum Social Sorocaba, o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, que gestou uma rede articulada de ações coletivas, o Fórum Popular de Educação de Sorocaba.

Neste sentido, cabe ressaltar o papel e a relevância política das mobilizações e articulações dos movimentos e ações coletivas que geram espaços de participação a fim de exercer maior controle sobre os processos que dignifiquem a vida. Engajando-se pela transformação social para democratizar a democracia, ou seja, instaurar a democracia radical de alta intensidade (Santos, 2007), é tornar viável a organização social que elimine as injustiças e isto este processo, como vimos, é potente para emancipar aqueles que participam e se tornam presentes na luta.

Com isto, pudemos vislumbrar no processo de implicação e tradução que, inerente à militância por um outro mundo através de outra escola, os processos de experiência

por uma educação emancipatória, possibilitaram condições concretas de emancipação daqueles que estão participando das ações ativamente. Deste modo, no próprio caminho de busca por embasamento teórico, criação de espaços de diálogo e a cooperar nas ações coletivas, compõem um conjunto de processos educativos de autonomia, horizontalidade, pensamento crítico e democracia. Nestes espaços micropolíticos, os educadores transformados pelas vivências no cursinho e no fórum, assim como os educandos politizados pelo cursinho, demonstraram sua potência para a produção de subjetividades rebeldes/singulares que não se conformam com os problemas do mundo. Revoluções moleculares estão acontecendo e esta cartografia procurou revelar a potências destas experiências em curso.

No Cursinho Salvadora Lopes elencamos as seguintes características: chamando-se pré-universitário, valoriza a formação para viver a universidade e não só vencer a sua barreira; Autonomia pedagógica e a relação horizontal com coordenação demarcam a liberdade ao docente e a democracia nas relações de poder; a formação política com o Círculo como premissas de uma Educação Popular que valoriza o diálogo; o episódio da manifestação contra o racismo sofrido por uma educanda do cursinho marca a posição do coletivo; as muitas aprovações em vestibulares e os educadores que no cursinho encontraram novos sentidos à docência depois de serem precarizados pela rede estadual e; o Movimento Estudantil Social Sorocabano (MESS) fundado pelo educando do cursinho que reativou o grêmio de sua escola, são marcas de experiências singulares e potentes.

No Fórum de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP retomamos as seguintes experiências: a ocupação do Fórum pelas militantes engajadas e insatisfeitas com a prefeitura estar conduzindo; sua marca de resistência à política de escolas como “depósito de crianças”; o diálogo como busca para se construir consenso nas problematização do colonialismo, eurocentrismo, racismo, machismo, sexismo e o adultocentrismo; sua forte atuação no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação; as iniciativas em promover eventos de formação e reflexão de descolonização das práticas educativas; a experiência das educadoras de Sorocaba que na semana da criança ocuparam a rua da creche com brincadeiras; o Diretor de Ibiúna motivado pela participação no Fórum deu vida à ideias para melhorar a escola; a arte enquanto dimensão da criação e rompimento, presente nas ações do Fórum e na prática pedagógica dos educadores.

Assim, ainda que em âmbito micropolítico ou local, a existência de iniciativas indignadas com a realidade global necessitam ser registradas, para que as histórias de

resistências produzidas pelo engajamento político não se percam pelo tempo e a memória de luta a favor da justiça social e a emancipação humana permaneça ativa e cada vez mais publicizada e inspiradora de reinvenção da vida e da sociedade. As experiências cartografadas e traduzidas do Cursinho Salvadora Lopes e do Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba, revelam experiências de práticas, no presente, que nos possibilitam avaliar e criar expectativas sobre um outro mundo possível através mesmo da reinvenção do presente.

Em tempos de acirramento das políticas que priorizam a lógica do lucro sobre a lógica humanitária, o que está naturalizando as injustiças e as banalidades, as experiências vivenciadas dentro das ações coletivas cartografadas carregam marcas de amizade, cooperação, solidariedade e união. O companheirismo advindo do encontro com o outro recarrega as energias, enche as esperanças para seguir adiante na luta por outros modos de existências.

6. Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida: discurso gerencialista e processos de subjetivação**. (Tese de Doutorado). Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Clínica. São Paulo: PUC-SP 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. Apanhador de Desperdícios. In: **Memórias inventadas: as infâncias**", São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75.

BASTOS, Luciene Maria. Subjetividade e coisificação: um estudo introdutório. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-218, jul./dez. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrosa.pdf>>

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Abr.2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>.

CAMARGO, André. A produção da subjetividade capitalista na educação. **VI Seminário de Pós-Graduação em Filosofia** da UFSCar. 20 a 24 de setembro de 2010.

_____. **Félix Guattari: subjetividade, capitalismo e educação**. 2014. 103p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2014.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora: indagações. In: FPA; FES (Org.). **Classes? Que Classes?** São Paulo: FPA, 2013. p.87-104.

CINTO, Gregory de J. G.; MONTEIRO, Sueli A. I.; DIAS, Romualdo. Entre o Corpo e a Escola: estudos sobre alguns dispositivos de colonização. **Educação e Realidade**, v. 37, p. 779, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DIAS, Romualdo. **Educação de Jovens e Adultos: entre 'deslocar' e 'implicar**. Tese (Livredocência), Instituto de Biociência, Unesp, Rio Claro, 2012.

FERREIRA, Valdelice Borghi. **A contribuição do movimento operário para a educação escolar em Sorocaba (SP):1889-1920**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba-PR. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba: SBHE - PUC_PR, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FROMM, Eric. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires: Paidós, 1959.

GALEANO, Eduardo. **El Libro De Los Abrazos: Imágenes Y Palabras**. 3a ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1990.

_____. **Las palabras andantes**. 5.ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

_____. **Patatas Arriba: La Escuela del Mundo ao Revés**. 1.ed. 3.reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GEPEDISC – Linha Cultura Infantis. **Infância e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Anual da ANPED**. Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIONGO, Ieda; OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica. Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 68-83, maio./ago. 2014. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2378/pdf_244>

HARDT, Michael. O comum no comunismo. In: **Revista Imprópria: política e pensamento crítico**. Lisboa: UNIPOP, n. 1, 1º semestre, p. 10-20, 2012.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W.. A Indústria Cultural: **O Esclarecimento Como Mistificação das Massas**. In: M. HORKHEIMER; T. W. ADORNO (Orgs.), *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947.

JOSÉ, Caio Rennó. **Capitalismo monopolista: de Baran e Sweezy ao debate brasileiro**. Relatório de Iniciação Científica. ICSA. Alfenas, março de 2012. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/economia/sites/default/files/economia/2_relatoriosIC/Caio_RelatorioFinal_FAPEM IG11.doc>.

_____. **O discurso do Banco Mundial sobre o desenvolvimento (1946-1987)**. Relatório de Iniciação Científica. ICSA. Varginha, 2013. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/economia/sites/default/files/economia/2_relatoriosIC/Relat%C3%B3rio_IC_Final_BM_2013.pdf>

LAZZARATO, Mauricio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro, DP&A. 2001.

MADURO, Otto A. **Mapas para la fiesta: Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento**. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra para la promoción social y pastoral, 1992.

MARTINS, André Antunes. **Ações coletivas de professoras na gestão democrática: uma vivência micropolítica "íntimo – clandestina"**. Niterói: EdUFF, 2010.

MATTOS, Josué. A palavra do curador. In: **O que seria do mundo sem as coisas que não**

existem? - FRESTAS Trienal de Artes. Realizado de 23 de outubro de 2014 a 3 de maio de 2015 no SESC - Serviço Social do Comércio de Sorocaba-SP. Retirado do site: <<http://frestas.sescsp.org.br/sobre-a-trienal/curador.aspx>>

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais?. **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 49-66, Jun. 1989. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Set. 2015.

MENEZES, Roberto Goulart. O Movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In: Arelaro, Lisete Regina Gomes; Franca, Gilberto Cunha; Mendes, Máira Tavares. (Org.). **Às Portas da Universidade: Alternativas de acesso ao ensino superior**. 1ed.São Paulo: Xamã, 2012, v. , p. 109-120.

MORAES JUNIOR, José de Assis. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. In: Saberes: **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal: RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 1, n. 6, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/article/viewArticle/936> >. Acesso em: 04 jun. 2014.

PAGOTTO, Claudete. Movimentos e Práticas Sociais no Jogo das Transformações Político-econômicas. **Revista Espaço Acadêmico**. nº57- Fevereiro/2006.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PELBART, Peter Pal. Poder sobre a vida, potência de vida. **Multitudes**, Paris, nº 9, maio-junho/2002.

_____. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In F. Saadi; S. Garcia (Org.), **Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea** (pp. 33-37). São Paulo: Itaú Cultural, 2008. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/elementos-para-uma-cartografia-da-grupalidade/at_download/file>.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200003>.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**. 24, set. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/544>>. Acesso em: 02 Abr. 2015.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93. **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

_____. **“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma.** Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/03); A vida nos tempos de cólera (ONG Atua, Rede de Acompanhamento Terapêutico. Itaú Cultural, São Paulo, 17/05/03) e A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômade, Niterói, 05/12/03).

_____. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANCHES, Bruno; LIMA, Lucas Teixeira Moreira. **Coletivos culturais e turismo em Sorocaba-SP:** relações para além do paradigma econômico. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – UFSCar, Sorocaba, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. **A Crítica da Razão Indolente:** Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n.80, p.11-43, mar. 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Ligia Helena Hahn. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil Introdução. **Revista Política & Sociedade.** v.3, n.5, 2004.

SCHUTZ, Rosalvo. Potencialidades pedagógicas dos movimentos sociais populares. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais v. 4, no 1, jan.-jun. 2004.

SEMERARO, Giovanni. A democracia que vem do “outro”. **Revista Movimento**, Niterói/RJ, n.13, maio 2006.

SILVA, Ricardo Pereira da. Lazzarato e o trabalho imaterial. **REDD** - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v.1, n.1, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

THOMPSON, Eric P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Organizado por NEGRI, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

Apêndice

Apêndice A

Parque Augusta, ou um desejo de rua. Por Peter Pál Pelbart

3 de março de 2015 às 09:36

O texto abaixo foi proposto e aceito para publicação no dia 2 de março, em versão reduzida, na seção Debates da “Folha de S. Paulo”. Por razões desconhecidas, o texto não foi publicado. Como o evento a que refere-se o artigo ocorre já amanhã, o autor achou por bem liberar o texto na íntegra para circulação nas redes sociais.

Peter Pál Pelbart

No dia 4 de março próximo (amanhã), às seis horas da manhã, com um mandado de reintegração de posse em mãos, uma força policial do 7º Batalhão da Polícia Militar vai pôr fim a um dos experimentos mais ricos surgidos na cidade de São Paulo nos últimos meses – uma presença informal, ecológica, artística, coletiva, libertária, numa das poucas áreas verdes remanescentes no centro de São Paulo. No ano passado o movimento pela defesa do Parque Augusta conseguiu que o prefeito Haddad sancionasse o projeto de lei que previa a criação do parque, mas dias depois se deparou com o fechamento ilegal do terreno por iniciativa das incorporadoras Setin e Cyrela, que ali planejam a construção de três torres imensas. Diante do impasse, o movimento decidiu “abrir uma trilha” no interior da área cercada, como uns Bandeirantes às avessas: em vez de matarem índios e se apossarem da terra, liberaram um pedaço de Mata Atlântica autêntica no coração da capital paulista. E instauraram uma “zona de autonomia ambiental temporária”, com ações de sensibilização empreendidas por vários coletivos e moradores, sem coloração partidária nem fins políticos. A intenção não é apropriar-se do terreno, mas abri-lo a um “uso comum”, como diria Agamben.

Uma breve passagem pelo local permite a qualquer um cruzar as 700 árvores centenárias, vislumbrando, como numa alucinação transhistórica, um dos poucos resquícios de “passado” pré-colombiano fincado na metrópole e soterrado por ela. Ao perambular pela área onde antes erguia-se o Colégio des Oiseaux, hoje se vê mais 200 árvores de várias espécies plantadas, uma cisterna para coleta de chuva, uma rádio local na base da tecnologia móvel a mais

simples e ágil, um seminário de micropolítica acontecendo debaixo de um sol inclemente, uma aula de ioga a céu aberto, jovens com seus laptops ligados cuidando em manter viva a rede de contatos, informações, articulações, um filme sendo projetado, assembleias e aulas abertas – em suma, uma “vigília criativa”. Eis uma terra em que ninguém se pensa como dono de nada, ninguém vende nem compra nada, ninguém manda em nada, onde pessoas de diferentes idades, origens, formações, sensibilidades, coabitam por um tempo em contiguidade pluralista, num jogo aberto entre iniciativas autônomas, afetividades e sexualidades singulares, e assim deixam entrever o que poderia uma vida coletiva hoje, polifônica, regida por uma lógica outra que não a da voracidade autocentrada, da normopatia blindada ou da monocultura entrópica. Um “kibutz do desejo”, diria Cortázar. Mas na sua versão ecológica, biopolítica. Pois é isso também que ali se ensaia – não se trata de “apropriar-se”, “tomar o poder”, ou apenas gritar palavras de ordem uníssonas contra o capital ou a gentrificação, mas também zelar pelas árvores, pela circulação livre, pela sustentação coletiva, e experimentar formas-de-vida inabituais, múltiplas, que não têm nome, ainda que os ativistas usem noções aproximativas como horizontalidade, autogestão, organização em rede. Não é uma utopia ingênua de idílico retorno à Natureza, nem uma comuna hippie deslocada no tempo e no espaço, mas uma aposta biopolítica que, embora enunciada numa escala diminuta, pode destampar a imaginação política em escalas outras. Afinal, a questão central, mesmo e sobretudo em tempos de crise, continua sendo: que formas de vida nós desejamos hoje? Como o escreveu um tal de “comitê invisível” longínquo, a força dos islamistas radicais está no sistema de prescrições éticas que eles oferecem, como se eles tivessem compreendido que é no terreno da ética, e não da política, que o combate se trava. Nas antípodas do Estado Islâmico, o que se esboçou no Parque Augusta está mais próximo do bien vivir, como dizem alguns povos indígenas vizinhos nossos. Inspirado nessa tradição dos povos autóctones, Eduardo Viveiros de Castro lançou há pouco uma bela ideia, no livro terrivelmente perturbador que escreveu com Déborah Danowski em torno da destruição não só do mundo mas também dos múltiplos mundos, a saber: a “suficiência intensiva”[1]. Como descolar-se da lógica do acúmulo, aceleração, progresso, destruição, para reorientar-se em direção a uma vida “intensivamente” suficiente, e não quantitativamente ideal? Pois esta, sabemos, tende ao infinito, embora esbarre nos recursos finitos do planeta que ela se encarrega de exaurir. É preciso passar por um “ralentamento cosmopolítico” para que tal recondução seja pensável. Claro que não temos para isso ainda um povo, como dizia um pensador, longe disso. Mas algo

nos diz – porém também isso colhemos de reflexões alheias - que não existe primeiro um “sujeito revolucionário” e depois uma “insurreição”, mas são as sublevações várias que vão constituindo um “povo”, por assim dizer. Ou então é nesse meio que se inventam “modos de povoamento”. Usamos palavras um pouco velhas e em desuso, ou estranhas e grandiosas demais, para dizer coisas muito simples e atuais. Desde as revoltas de junho de 2013, a pergunta que continua no ar é a seguinte: será que aquilo que foi empreendido e experimentado no corpo a corpo por multidões pelo País afora, que pôs os políticos de joelhos e por um átimo fez tremer as instituições, tem chance de prolongar-se no presente sem ser cooptado por golpismos vários, sobretudo num momento em que em vários planos, econômico, parlamentar, moral, para ficar em itens midiáticos recentes, assiste-se a uma reação conservadora brutal, que literalmente joga no lixo a voz das ruas, em nome da qual, aliás, alguns dos mesmos políticos conservadores conseguiram eleger-se? Não pretendemos oferecer qualquer resposta a tal pergunta – ela só pode vir das ruas. Mas não deveríamos esquivar-nos de uma constatação a cada dia mais tocante, sobretudo em nossa cidade, e isso vai do Parque Augusta aos 300 blocos de carnaval de rua em São Paulo, das dezenas de manifestações do MPL por todos os cantos da cidade, centro e periferia, até a miríade de iniciativas individuais e coletivas que não atingem o limiar de visibilidade midiática, pois são como vaga-lumes frente aos holofotes espetaculosos. A constatação simples é apenas esta: há um desejo de rua crescente e incontido em nossa cidade, e para além dela! Sim, as “pessoas” – e sei o quanto essa palavra pode irritar nossos cientistas sociais - querem ocupar espaços, ruas, praças, ciclovias, minhocões, sair de seus buracos privados ou telinhas virtuais e ensejar situações de encontro ou fricção dos mais diversos tipos, seja na cólera ou na alegria, em todo caso em situações menos codificadas, mais indeterminadas, abertas àquilo que hoje pede para ser inventado a fim de tornar respirável o dia a dia na cidade e no planeta, numa nova ecologia ambiental mas também subjetiva, como dizia Guattari.

Sabemos que a força dessas experimentações minúsculas diante do poder das construtoras, governantes e juízes parece sempre irrisória, para não dizer risível. E no entanto, é também nesses bolsões efêmeros que se experimentam gestos mínimos, lógicas incertas, estratégias e afetos capazes às vezes de transbordar ou disparar uma mobilização multitudinária e infletir o destino de um bosque ou de um mundo – lembremos que as revoltas em Istambul começaram pela defesa do parque Gezi. Tampouco aqui o critério quantitativo deveria nos intimidar. Quantas vezes não é o pequeno o locus do desvio e da bifurcação decisiva? Como diz um

personagem de Dostoiévski – e aqui o aplicamos à nossa imaginação política – até o incêndio de Moscou começou por uma vela de um kopek.

Peter Pál Pelbart é professor titular de filosofia da PUC-SP, autor entre outros de *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento e coeditor na n-1 edições*.

[1] Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro, *Há mundo por vir?*, Desterro, Florianópolis, 2014.

CARTA DE PRINCÍPIOS

O Fórum Paulista de Educação Infantil é uma instância comprometida com a Educação Infantil tanto no que se refere a assegurar o acesso a um atendimento de qualidade a todas as crianças de 0 a 6 anos quanto em fortalecer esse campo de conhecimentos e de atuação profissional no Estado de São Paulo. De caráter suprapartidário, interinstitucional, aberto ao debate público e democrático, **o Fórum Paulista de Educação Infantil tem como princípios defender:**

- * o acesso da criança de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação enquanto direito constitucional tanto das crianças (independentemente de sua origem sócio-econômica ou cultural, raça, idade, gênero, etnia, credo, etc.) quanto dos trabalhadores urbanos e rurais conforme prevê a Constituição de 1988;
- * a destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;
- * a indissociabilidade cuidar/educar visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, de acordo com o prescrito na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994);
- * a implementação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do atendimento atual e sua expansão futura, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos;
- * a participação das famílias respeitando suas demandas, bem como as da comunidade como um todo;
- * a ampliação e a flexibilização – com qualidade – do atendimento em período parcial ou integral, dos horários de funcionamento, das rotinas, do calendário letivo, das normas de acesso, etc.;
- * a implementação de propostas pedagógicas de qualidade, baseadas em conhecimentos produzidos cientificamente e que considerem a criança de 0 a 6 anos como sujeito ativo e interativo, parte do contexto sócio-cultural;
- * a efetivação de projetos pedagógicos que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para as crianças de 0 a 6 anos;
- * a pluralidade de propostas pedagógicas, respeitando-se os princípios acima;
- * a ampliação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução;
- * a implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil visando sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo;
- * a constituição, delimitação e regulamentação do campo de atuação e formação dos profissionais de educação infantil.

O Fórum Paulista de Educação Infantil tem como função:

- * impulsionar a criação e a viabilização de Fóruns Regionais de Educação Infantil em todo o Estado de São Paulo;
- * articular e acompanhar as ações dos Fóruns Regionais de Educação Infantil do Estado de São Paulo;
- * mobilizar parceiros visando à conjunção de esforços; aglutinar, socializar e divulgar informações e conhecimentos pertinentes à área da Educação Infantil;

- * propor diretrizes de ação e políticas de Educação Infantil em nível municipal, estadual ou nacional;
- * representar os Fóruns Regionais de Educação Infantil junto organismos e entidades em nível nacional e internacional;
- * articular e acompanhar as ações do Fórum Paulista de Educação Infantil junto a outras associações nacionais para garantir a Carta de Princípios do Fórum.

Fórum Paulista de Educação Infantil tem como meta:

- * ampliar permanentemente a representatividade e legitimidade deste Fórum através da efetiva participação de seus militantes;
- * ampliar o conhecimento sobre a realidade do atendimento nos sistemas educacionais em todo o estado;
- * promover a divulgação de conhecimentos, práticas de atendimento e projetos de formação através da realização de pesquisas, seminários, palestras e do Congresso Paulista;
- * estudar a legislação vigente visando propor alterações, adequações e/ou regulamentações;
- * incentivar, apoiar e participar de iniciativas dos Fóruns Regionais de Educação Infantil e outras associações que estejam em consonância com os princípios enunciados nesta Carta;
- * articular-se com outros Fóruns Estaduais de Educação Infantil no sentido de incentivar, apoiar e participar de iniciativas condizentes com os princípios desta Carta.

Fórum Paulista de Educação Infantil
São Paulo, setembro de 1999

Educadores ainda têm práticas invisíveis de exclusão social
Pais e professores se reuniram em colóquio semana passada em Sorocaba

Brincar, para a professora Ana Lúcia é a única ação humana que não separa o pensar do fazer
Daniela Jacinto - daniela.jacinto@jcruzeiro.com.br

"Quais são, no seu dia a dia, as pedagogias descolonizadoras que vocês estão fazendo?",
questionou a professora doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, da Faculdade de Educação da
Unicamp, durante o colóquio "Desafios da Educação Infantil na região de Sorocaba",
promovido pelo Fórum Regional de Educação Infantil na sexta-feira passada, e do qual
participaram educadores das redes pública e privada de ensino.

Conforme Ana Lúcia, ainda hoje os educadores, muitas vezes sem refletir sobre o seu fazer,
reproduzem os modos colonizadores em sua prática escolar. São práticas invisíveis de
exclusão social, como classifica. Como exemplo, a doutora em Educação fala sobre pequenas
atitudes que incutem conceitos na cabeça das crianças. E não é preciso nem falar, basta impor
uma situação: aulas de educação física em que os meninos jogam futebol e as meninas vôlei.
Nesse caso, fica subentendido que mulher não joga futebol. Outras atitudes, muitas vezes não
tão claras, também continuam reforçando antigas proibições sociais como "menino não
chora", "menina não brinca com carrinho", "homem não brinca com boneca"...

Quando chegam as festas, a professora doutora lembra que tem aquelas que congregam e as
que excluem. "E com relação às festas juninas, por que se vestir de pobre, com dente preto,
cariado? Precisamos sair do senso comum, sair das teorias que reproduzem o abismo das
desigualdades. Vamos descolonizar o pensamento", propôs.

Na hora da alimentação, o professor tem costume de fazer uma oração. E então, diz Ana
Lúcia, ele quer ser democrático, não focar em uma religião, e se esquece daquela criança que
a família não tem religião. Essas, disse, são apenas algumas das práticas escolares que
merecem ser repensadas.

Durante a palestra, Ana Lúcia também citou um estudo sobre a resistência por parte dos bebês
negros nas creches, por causa do racismo que sofrem. "É a professora que fala "já vem ela
com esse cabelo pra pentear", e depois não sabe por que a criança grita, chora e não quer mais
pentear", afirmou. Esse estudo, lembra Ana Lúcia, fala ainda sobre o caso de uma professora
que contou na sala de aula uma história sobre uma bruxa com cabelo feio para os alunos e
depois de terminar uma criança ficou chorando. "A menina chorou porque disse ser tão feia
quanto o cabelo da bruxa. Então esse é um estudo do ponto de vista da resistência das
crianças", disse a doutora, mostrando que é preciso ter cuidado com o que se reproduz no dia
a dia. "Também deve-se parar de ler quem é racista, vamos falar de outros autores, temos
opções de muitos bons autores", aconselhou os educadores presentes. "Quanto mais teoria a
gente conhecer, mais a gente é livre para inventar", disse.

O que estão fazendo com a criança de 6 anos?

A doutora em Educação Ana Lúcia Goulart de Faria, docente da Unicamp, ainda falou, em sua
palestra, sobre os cursos de Pedagogia. Conforme ela, 90% das aulas ensinam a ser professor
do ensino fundamental. "Então quem não tem formação para trabalhar em creche e pré-escola
é justamente quem fez o curso de Pedagogia. A vivência das docentes sem diploma é que está
construindo uma pedagogia para a creche e pré-escola", observou. "Esse profissional, hoje

conhecido como auxiliar de educação, já foi chamado de pajem, recreacionista, monitor, agente escolar. São pessoas que ocupam uma função docente, mas estão sem diploma", disse Ana Lúcia, explicando que não é contra o diploma, mas que é preciso abolir o pensamento de que o diploma é mais importante que a experiência. "Pedagogia é uma ciência da prática. Não estou falando em acabar com o acadêmico e sim garantir que o acadêmico cumpra a sua prática", reforçou.

Ana Lúcia critica o que considera um elitismo brasileiro pensar que porque tem diploma, não quer trocar fralda. Conforme ela, educar e cuidar não tem separação. "Quando estou cuidando, estou educando", afirmou. Essa separação, disse, não existe. Assim como não deveria existir a separação do pensar e do fazer. "Quando Marx estava pesquisando o capitalismo, ele acreditava que fosse possível ter trabalhadores explorados e que talvez os artistas e professores conseguissem não ser tão explorados, porque ele acreditava que o capital não conseguiria separar o pensar do fazer, mas foi um engano no caso dos professores porque a apostila faz isso, ela consegue separar quem pensa de quem executa", afirma, acrescentando que então, na sociedade capitalista, só sobrou o brincar, que para Ana Lúcia é a única ação humana que não separa o pensar do fazer.

E por falar em brincar, a professora doutora questiona sobre o que estão fazendo com a criança de 6 anos. "Simplesmente essa criança virou aluno e não está mais brincando. Temos no mínimo de acompanhar os professores do primeiro ano, que estão apavorados com essa mudança. A criança tem direito à brincadeira, a expressar seus sentimentos e fantasias", disse. Durante o colóquio, que deu origem a muitas reflexões sobre a prática docente, Ana Lúcia aproveitou para lembrar aos educadores presentes que "as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar".

A mesa de discussão contou ainda com a presença da professora Roseli Garcia, diretora da rede municipal de Sorocaba e doutoranda em Educação, e do sociólogo José Haroldo de Souza, representante dos pais.

Durante o evento, os participantes puderam conhecer a exposição de trabalhos do artista plástico Adriano Gianolla e de alunos da Educação Infantil. O Fórum Regional de Educação Infantil é uma articulação da sociedade civil que pretende discutir e propor políticas e ações voltadas a essa área. A organização é feita de forma horizontal e suprapartidária. Participam pais e mães, profissionais da educação e pesquisadores sobre o tema. Organizado em rede, o Fórum Regional também está ligado ao Fórum Paulista de Educação Infantil e ao Movimento de Educação Infantil do Brasil (Meib).

rede
emancípa
movimento social de
Cursinhos Populares

Cursinho Salvadora Lopes
E.E Prof. Lauro Sanchez
Rua Arnaldo Cunha, 237 - Vila Carol

Prezado(a) estudante,

Seja bem-vind@ à Rede Emancipa!

Hoje é um dia muito importante: estamos inaugurando em Sorocaba o Curso Inaugural em São Paulo uma Aula Inaugural Unificada e Pública no vão do MASP que contou com mais de duas mil pessoas e hoje estamos realizando nossa Aula Inaugural em Sorocaba para mostrar que o **Direito à Universidade e à Educação de Qualidade e Democrática** é demanda das centenas de jovens que estão aqui hoje. O Emancipa reivindica este direito para todos: não queremos que ninguém fique de fora. Ao mesmo tempo em que construímos nossos cursinhos como espaços de estudo e aprendizado, organizamos esta luta, que está no rumo de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Rede Emancipa tem um histórico de lutas pela educação popular. Em 2013 tivemos uma grande vitória: cerca de 180 estudantes foram aprovados em universidades. Até o momento de impressão deste manual, em 2014, 155 estudantes foram para as segundas fases dos vestibulares da USP, UNESP, UNICAMP e aprovados em várias universidades particulares. Parabenizamos a tod@s por esta conquista! Vencer o vestibular não é tarefa fácil, mas os cursinhos da Rede Emancipa oferecem uma grande oportunidade para vocês – jovens que estão cursando ou já cursaram a escola pública estudarem – se informarem e se pararem. Lutamos para que cada vez mais estudantes da escola pública entrem nas universidades, e também para que a universidade pública e de qualidade seja um direito de todos e todas. Também lutamos por uma outra educação: não queremos uma escola com cara de prisão nem um cursinho com cara de competição olímpica: buscamos uma educação emancipadora, solidária e democrática.

Em junho de 2013, o Brasil viveu um dos momentos mais importantes de sua história, pois centenas de milhares de pessoas saíram às ruas para reivindicar seus direitos e obtiveram vitórias. O Emancipa foi parte ativa do movimento que colocou o governador Geraldo Alckmin e o prefeito Fernando Haddad na parede, obrigando-os a revogar o aumento das tarifas do transporte público. Esta luta também é nossa! Mas em 2014 ainda há muito a ser feito: se os governos dessem tanta prioridade e investimentos na Educação quanto estão dando para a Copa do Mundo, não teríamos uma educação tão carente. Só unindo nossa voz podemos exigir transformações.

O Emancipa realizou em São Paulo uma Aula Inaugural Unificada e Pública no vão do MASP que contou com mais de duas mil pessoas e hoje estamos realizando nossa Aula Inaugural em Sorocaba para mostrar que o **Direito à Universidade e à Educação de Qualidade e Democrática** é demanda das centenas de jovens que estão aqui hoje. O Emancipa reivindica este direito para todos: não queremos que ninguém fique de fora. Ao mesmo tempo em que construímos nossos cursinhos como espaços de estudo e aprendizado, organizamos esta luta, que está no rumo de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um ótimo ano a todos e todas!

COMO FUNCIONA O EMANCIPA?

A Rede Emancipa é um movimento social que agrupa diversos cursinhos populares, funcionando em locais cedidos (principalmente em escolas públicas) e de forma voluntária. A Rede não tem fins lucrativos, utilizando todo o dinheiro arrecadado através de doações ou venda de camisetas, doces, etc. nos cursinhos para financiar os materiais necessários para as aulas e demais atividades.

Cada cursinho tem uma coordenação e um grêmio de alunos. A coordenação tem a responsabilidade de organizar o espaço e os professores, além de propor atividades. Frequentemente as coordenações dos cursinhos se reúnem e formam a coordenação geral do Emancipa, que organiza ações conjuntas entre os cursinhos, como o curso de formação de professores, o Dia na USP, as inscrições das novas turmas, etc.

O grêmio é responsável pelo apoio e representação dos alunos e é livre a quem estiver disposto a participar. É um grupo muito importante para discutir a situação das escolas e até mesmo do seu bairro. Além disso, o grêmio pode e deve propor atividades nos cursinhos e ajudar em seu funcionamento! Para formar um grêmio em seu cursinho, basta juntar alguns colegas!

Mas o espaço mais importante de organização do cursinho é o Círculo Emancipa, onde todos os integrantes do cursinho, e mesmo pessoas de fora, se juntam num círculo para discutir o vestibular, o funcionamento do cursinho e até os problemas da sociedade, com o intuito de buscar soluções e ações práticas para o desenvolvimento do nosso movimento. E acima de tudo, é um momento de reflexão e ação. É lá que organizamos nossa ação coletiva.

OS TRÊS PASSOS DO ESTUDANTE DA REDE EMANCIPA

1º PASSO: ENTENDER O VESTIBULAR

O vestibular é um grande desconhecido da maioria dos estudantes. Poucos sabem exatamente suas regras, o formato das provas e até mesmo quais são os cursos e faculdades oferecidos em cada Universidade. Portanto, antes de mais nada é preciso que qualquer um que queira prestar essas provas as conheçam antes.

As universidades públicas foram feitas pelos Governos Federal ou Estadual e são mantidas com os impostos de toda a população. A maioria das pessoas que você conhece passou no vestibular de uma universidade pública? Se pensou “não”, você expressou o que ocorre na realidade geral da população: hoje, só 14% dos jovens estão nas universidades e a minoria deles estudou em instituições públicas. Será que só poucos merecem? Será coincidência que estes poucos que conseguiram vencer o vestibular sejam, em grande maioria, brancos, de classe média ou alta, vindos de escolas particulares? Não! As universidades do Brasil foram concebidas em sua origem para formar a chamada “elite pensante” que traria “progresso” ao país, não para atender todos que desejassem estudar.

Ao invés de haver vagas com qualidade nas universidades públicas para todos, o que seria de interesse geral da população, os governos optaram pela seleção súmária pelo vestibular: separar quem supostamente “merece” de quem “não merece”, ou seja, a seleção por “mérito”. Mas nós sabemos que a seleção começa antes, quando, por exemplo, faltam professores de física, geografia, etc., em boa parte das escolas públicas. A batalha começa desonesta. Os jovens partem de condições desiguais para fazer uma prova de “decorebas”. Na prática, o vestibular funciona como um funil social e racial. O vestibular, ao invés de selecionar os melhores, seleciona, na maioria das vezes, quem tem mais dinheiro. Ao exigir um conteúdo que a maior parte dos alunos da escola pública nunca viu, o vestibular é um negócio lucrativo para os donos dos cursinhos comerciais, que cobram caro e lucram muito.

O discurso do “mérito individual do vestibulando” esconde uma política consciente de reprodução da desigualdade social, que restringe a produção de conhecimento feita nas universidades e seu acesso às elites. E conhecimento é poder. No final das contas, o poder fica nas mãos dos poucos de sempre.

Nos nossos cursinhos, construímos um pensamento de igualdade e não de competição. Acreditamos que compartilhar conhecimento é compartilhar poder!

© Nosso Sistema educacional em uma imagem.



2º PASSO: FAZER UM PROJETO PESSOAL

Depois de entender o vestibular, é essencial que você trace seu projeto individual. Trace seu objetivo: escolha sua faculdade e curso. Não é preciso pressa, o importante é ser coerente com suas expectativas de vida e de profissão. Existem muitos mais cursos do que parece: procure conhecer todos da área desejada (humanas, exatas, biológicas ou saúde), analisando as possibilidades das faculdades e da atuação profissional.

Planejamento nos estudos faz toda diferença. Para planejar é preciso desdobrar quanto tempo você pode dedicar por dia, por semana, etc., e montar um calendário. É bom dividir as várias matérias, ler bastante e fazer exercícios. Os professores da Rede Emancipa podem ajudar no planejamento, destacando os temas mais importantes e dando todo tipo de dicas. Procure-os!

A escrita e a interpretação de texto são fundamentais nos vestibulares, então, treine! Leia jornais e revistas diferentes, onde você pode descobrir ideias e palavras novas, fazendo sempre a crítica (positiva ou negativa) de todos os temas.

Procure expandir sua cultura! Assistir filmes, ouvir músicas, ir a excursões e museus, ver quadros e ouvir poesias ajudam a conhecer culturas de outras regiões ou países. Em nossa sociedade a cultura é muitas vezes tratada como mercadoria, então é restrita a quem pode pagar. Mas a Rede Emancipa divulga e organiza atividades culturais gratuitas, então fique atent@ e participe!

3º PASSO: PARTICIPAR DE UM PROJETO COLETIVO

Um projeto coletivo é qualquer plano discutido e realizado em qualquer grupo de pessoas que têm um interesse comum, seja qual for sua finalidade. Um time de futebol, um grupo de música, uma igreja ou mesmo uma equipe de festas são exemplos de projetos coletivos.

Com o vestibular não é diferente. A formação de um grupo de estudos no cursinho é um bom exemplo, pois dessa forma fica mais fácil estudar para as provas do que estudar individualmente. Procure se organizar com seus colegas de cursinho para isso!

A Rede Emancipa é o nosso grande projeto coletivo! O nosso objetivo é o acesso à universidade. Acreditamos que se deve estudar e lutar ao mesmo tempo: defendemos a mobilização pelo acesso à universidade.

Por isso, para nós do Emancipa ocupar as ruas com nossas reivindicações é crucial para conquistá-las. Precisamos mostrar a injustiça do vestibular para a população, lutar pela ampliação massiva de vagas nas universidades públicas com investimento, por cotas para estudantes negr@s e indígenas, da escola pública, lutar pelo direito à meia entrada e à meia passagem para estudantes de cursinhos, lutar contra o aumento da tarifa dos transportes, como fizemos em junho de 2013.



COMO O EMANCIPA TEM FEITO ISSO? VEJA ALGUMAS DE NOSSAS AÇÕES COLETIVAS:

COTAS SIM, PIMESP NÃO!

Em 2013 o governador Geraldo Alckmin e os reitores da USP, UNESP e UNICAMP tentaram aprovar um projeto para essas três universidades, chamado PIMESP: Programa Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista. Tal projeto implantaria um cursinho à distância obrigatório de dois anos para @s estudantes negr@s e de escola pública que entrariam na Universidade através dos programas de cotas. Somente depois desses dois anos, El@s poderiam se candidatar às vagas de alguns cursos e entrar na graduação de fato. Na prática, era mais uma barreira para @s estudantes negr@s e de escola pública entrarem na universidade! O projeto causou tamanha indignação entre os jovens interessad@s, principalmente os da Rede Emancipa, e entre o movimento estudantil universitário que, em junho, ele foi derrotado! No mês de abril daquele ano o Emancipa realizou o maior ato contra o PIMESP, reunindo cerca de 1000 pessoas para protestar dentro da USP, atividade que aconteceu em nosso V Dia na USP (veja o texto abaixo).

Dentre os estudantes matriculados na USP em 2012, apenas 28% vieram escola pública e, destes, menos de 8% são negros ou indígenas. Estes grupos foram historicamente excluídos da universidade. Não podemos aceitar que gerações e gerações continuem de fora. As cotas são uma medida afirmativa de resultado imediato. Existem há mais de 10 anos em diversas universidades e têm tido resultados importantíssimos. Em 2013 o Emancipa e outros movimentos sociais atuaram no projeto de lei de Cotas para as Universidades Estaduais Paulistas. Vamos lutar para implementá-lo. Cotas na USP, UNESP, UNICAMP e FATECs já!

DIA NA USP: O EMANCIPA OCUPA A UNIVERSIDADE!

Você conhece a USP (Universidade de São Paulo)? Muita gente nunca foi e não conhece porque alguns poucos (a elite) não querem dividi-la com a maioria da população. O Emancipa organiza o Dia na USP desde 2009 para reunir estudantes, educadores, colaboradores e coordenadores de todos os cursinhos e, juntos, conhe

cermos de perto a Cidade Universitária, seu espaço, suas carreiras, sua história. Em 2013 foram cerca de 800 alunos e 200 educadores e apoiadores do Emancipa no Dia na USP!



MEIA-ENTRADA E MEIA PASSAGEM PARA ESTUDANTES DE CURSINHOS! QUEREMOS ESSE DIREITO!

Nós, da Rede Emancipa, estamos na luta para que estudantes de cursinhos pré-universitários tenham direito à meia-entrada e à meia passagem, pois o preço da tarifa do transporte público e o alto custo pelo acesso aos espaços culturais são mais uma barreira que os jovens mais pobres e periféricos têm de romper. Esse talvez seja um dos motivos da existência dos rolezinhos, afinal, a ausência de espaços públicos de lazer e/ou a dificuldade em pagar os altos preços dos ingressos para shows, teatros, exposições, etc., deixam os jovens com poucas opções para se reunirem.

Em 2011, a pedido da Rede Emancipa, o deputado estadual Carlos Giannazi (PSOL) apresentou os Projetos de Lei 558/2012 e 559/2012, que propõem a meia-entrada e a meia passagem para os estudantes de cursinho no estado de São Paulo. Sabemos que para esses projetos se tornem leis é preciso muita mobilização para pressionar os demais deputados e o governador a aprovar nossos projetos! Você está mais que convidado a entrar nessa batalha!

Mas o espaço mais importante de organização do cursinho é o Círculo Emancipa, onde todos os integrantes do cursinho, e mesmo pessoas de fora, se juntam num círculo para discutir o vestibular, o funcionamento do cursinho e até os problemas da sociedade, com o intuito de buscar soluções e ações práticas para o desenvolvimento do nosso movimento. E acima de tudo, é um momento de reflexão e ação. É lá que organizamos nossa ação coletiva.

DICIONÁRIO DA REDE EMANCIPA

Cursinhos Populares: são os cursinhos realizados sem fins lucrativos, gratuitos ou de baixo custo. Normalmente estão ligados a outras organizações, como movimentos sociais, associações de bairro e entidades filantrópicas e visam, além de ajudar os estudantes a entrarem nas universidades, formar cidadãos críticos.

Cursinhos Comerciais: são cursinhos promovidos por empresas, que visam o lucro e cobram mensalidade alta. A maioria oferece bolsas de estudo decididas através de prova, mas a mensalidade ainda permanece alta. Além disso, esses cursinhos não se preocupam com os estudantes individualmente, pois o ritmo de aulas e conteúdos não pode ser quebrado.

Universidades públicas: são as universidades gratuitas financiadas pelo governo. Podem ser do governo estadual (como USP e FATEC) ou federal (como UFRJ ou UFABC) e, em geral, são de melhor qualidade que as universidades privadas. Possuem políticas de assistência estudantil e maior possibilidade de realização de pesquisa acadêmica.

Universidades privadas: são universidades pagas, com fins lucrativos. Podem ser empresas que só visam o lucro (como a Unip e Uninove) ou ligadas a outras entidades, como igrejas (PUC e Mackenzie). A grande maioria dos estudantes do país estuda em universidades particulares, mas elas são, em geral, exclusivamente voltadas para a adequação do aluno ao mercado de trabalho ao invés de formarem pessoas com conhecimentos amplos em suas áreas. Não possuem assistência estudantil e produzem menos pesquisa.

Políticas de Permanência Estudantil: é a assistência que as universidades públicas fornecem aos mais pobres para dar condições do estudante manter seus estudos, evitando que questões financeiras os impeçam de se formar. Pode ser um auxílio em dinheiro, vale-alimentação, moradia gratuita, bolsas de trabalho, entre outras.

Políticas de acesso: são políticas realizadas para democratizar o acesso à universidade, realizando reserva de vagas ou dando pontos a mais para alunos excluídos

da universidade (estudantes de escolas públicas, negros, indígenas). Alguns exemplos de políticas de acesso dos vestibulares mais concorridos são: Pasusp e Inclusp (USP) e PAAIS (Unicamp). É importantíssimo atentar-se às datas de inscrições.

Pasusp: programa que dá bônus dependendo da pontuação obtida na prova de primeira fase da FUVEST para alunos de segundo (até 5%) e terceiro (até 10%) ano do ensino médio que prestarem a prova enquanto estão cursando o Ensino Médio. O bônus é aplicado na prova do ano seguinte, quando, além disso, o participante do programa é isento da taxa de inscrição. Podem participar alunos que fizeram integralmente o ensino fundamental, o primeiro e estão cursando o segundo ou terceiro ano do ensino médio em escola pública. A inscrição para o Pasusp tem datas diferentes da inscrição para o vestibular Fuvest.

INCLUSP: é um programa de inclusão social da USP, sendo uma forma de ampliar o acesso dos estudantes de escola pública na Universidade de São Paulo. O aluno que fez todo o Ensino Médio em escola pública pode obter inscrição gratuita para o vestibular, além de um bônus, dependendo do seu desempenho na primeira fase do vestibular da Fuvest. Na verdade isso contradiz a nossa discussão, pois o bônus do inclusp é insignificante então acho que não devemos colocar como algo que amplia o acesso

PAAIS: Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social é um programa utilizado pela Unicamp que não inclui as cotas, ou seja, é algo a mais para facilitar o ingresso de alunos de escola pública na Universidade de Campinas. Todos os alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública (federal, estadual e municipal) são beneficiados. O Programa acrescenta 30 pontos automaticamente, no final do processo seletivo, ou seja, para ser beneficiado, é preciso passar para a segunda fase. Os alunos poderão optar pelo PAAIS no ato da matrícula e depois, se passarem, poderão confirmar com o histórico escolar no ato da matrícula.

ProUni: o Programa Universidade para Todos (Prouni) oferece bolsas de estudos em faculdades ou universidades particulares para estudantes de baixa renda. Concorrem as bolsas integrais (100%) os estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo por mês. Já as bolsas parciais de 50% são disputadas pelos estudantes com renda de até 3 salários mínimos por pessoa. Para participar, o candidato precisa ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em uma instituição de ensino particular como bolsista. O ProUni também seleciona os candidatos com base na pontuação obtida pelo Enem. Só poderá disputar

uma vaga no ProUni quem fez pelo menos 450 pontos no exame e não zerou a redação.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. Prova nacional feita por grande parte dos estudantes que estão no último ano ou terminaram o Ensino Médio. O ENEM acontece antes dos vestibulares, e essa prova influencia grande parte deles, além de ser a seleção obrigatória do PROUNI e SISU. Fazer o ENEM é muito importante. Se você estiver concluindo o ensino médio em escola pública você tem isenção automática na inscrição.

SISU: Sistema de seleção unificada. É o meio pelo qual os estudantes são selecionados para as universidades federais. A pontuação considerada é a do ENEM.

FUVEST: Fundação Universitária para o Vestibular. É a organização responsável por fazer as provas do vestibular para a USP, Santa Casa, Academia da Polícia Militar, entre outros. A prova da FUVEST é o maior vestibular do país e é possível conseguir isenção da taxa de inscrição. As outras universidades estaduais ou federais fazem outras provas.

Área de Humanas: Grupo de cursos ligados à análise da humanidade e das relações e expressões humanas, no pensamento, na comunicação e na arte. Ex: História, Letras, Geografia, Direito, Economia, Administração, Ciências Sociais, Artes Cênicas, Artes Visuais, Filosofia, Jornalismo, Relações internacionais.

Área de Biológicas: Grupo de cursos que estuda todas as formas de vida, passando pela flora, fauna e até pelo desenvolvimento humano, além da preservação e manutenção da vida. Ex: Enfermagem, Nutrição, Medicina, Fisioterapia, Educação Física, Biologia.

Área de Exatas: Grupo de cursos ligados à capacidade de expressões quantitativas, predições precisas e métodos rigorosos de testar hipóteses, especialmente quando envolve medições e predições quantitativas e desenvolvimento de tecnologias. Ex. Engenharia, Matemática, Estatística e Ciência da Computação.

Nota de corte: É a nota mínima necessária para passar para a fase seguinte de um vestibular. Por exemplo, se um vestibular tem 100 questões e a

nota de corte foi 56, significa que foi preciso acertar esse número de questões para passar. Normalmente a nota de corte varia pouco de um ano para outro.

Relação candidato/vaga: É o número de candidatos inscritos dividido pelo número de vagas existentes, mostrando quantos candidatos disputam cada vaga. Por exemplo, se a relação candidato/vaga do curso X for 8/1, significa que a cada 8 pessoas inscritas naquele curso, apenas 1 será aprovada.

Carreira: É o curso que você escolheu prestar no vestibular. Na maioria dos vestibulares você pode escolher também uma segunda opção de carreira, caso sobrem vagas.

Prova específica: É uma prova especial e obrigatória para alguns cursos, feita antes do vestibular, para testar a aptidão do aluno para aquele curso. Ex: A carreira de Arquitetura tem uma prova específica de desenho.

Graduação: É o período do curso feito na faculdade, o curso universitário normal.

Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado): É a continuação dos estudos depois de terminar o curso universitário, onde o estudante faz pesquisa através do mestrado e do doutorado, podendo receber bolsas de estudo de agências do governo.

Cotas (reserva de vagas): são vagas nas universidades públicas reservadas para estudantes em condições desiguais de disputa, como os estudantes de escola pública. Foi uma grande conquista a aprovação no ano de 2012 da lei que estabeleceu a reserva de metade das vagas em universidades federais para estudantes de escolas públicas, com recorte racial. Porém, há barreiras que ainda precisam ser quebradas: as universidades estaduais paulistas - USP, Unicamp, Unesp - ainda não têm um programa de cotas. Outro grupo de estudantes que sofre com condições desiguais são os da população negra. Apesar de ter capacidade igual a de qualquer um, as oportunidades de vida, de estudo e preparação não se distribuem igualmente entre todos e essa população sofre com um desnível específico causado pelo racismo. Não necessariamente um racismo explícito, mas sim um racismo difuso, que se manifesta na formação e funcionamento da nossa sociedade.

MEC: Ministério da Educação. É responsável pela elaboração do Enem, pelo ingresso nas universidades federais através do Sisu e nas universidades particulares através do PROUNI. Também possui um sistema de reconhecimento e avaliação de todos os cursos das faculdades públicas e particulares.

PAS: Programa de Avaliação Seriada. São sistemas que substituem o vestibular em algumas universidades, realizando provas durante os três anos do Ensino Médio para o ingresso na universidade. A UNB (Universidade de Brasília) e a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) utilizam esse sistema.

Faculdade: É o local onde se estabelece um ou mais cursos de graduação relativamente próximos entre si.

Universidade: É uma instituição que une várias faculdades e tem a obrigação de promover pesquisa e extensão.

Estágio: É um contrato onde o estudante realiza atividades relacionadas à área que estuda durante o curso. Atualmente há muitos estagiários que não atuam em suas áreas e acabam substituindo a mão de obra qualificada, o que não é o ideal. Nesse contrato não há vínculos de emprego nem direitos trabalhistas, mas a carga horária é menor. Normalmente a remuneração é em forma de bolsa auxílio.

Bacharelado: É o curso de graduação específico, o conjunto de disciplinas que habilita o estudante em determinada profissão.

Licenciatura: É uma parte da graduação que habilita o estudante a dar aulas sobre aquilo que estuda na licenciatura.

Graduação Tecnológica: é um curso de graduação, normalmente com menos tempo de duração, que visa desenvolver competências profissionais mais específicas, voltadas para as demandas do mercado de trabalho. Um grande exemplo em São Paulo são as Fatecs.

HINO DA REDE EMANCIPA

Parte 1

Se a educação sozinha
Não muda a sociedade
Sem essa tal educação
Não se conquista a liberdade
Conhecimento é poder
Queremos democracia
O direito de sonhar
E ver romper um novo dia.

Parte 2

Organizar a juventude
Pois o futuro é agora
Mãos, cadernos e lápis.
Desenhando a nova aurora
Lutar para que a universidade
Deixe de ser um latifúndio
Educação é um direito
Em qualquer lugar do mundo

Refrão:

Um novo tempo chegou
Não vale a pena esperar
Vamos lutar com o Emancipa
Pelo direito de estudar.



BIBLIOTECAS EM SOROCABA

Biblioteca Municipal de Sorocaba

Rua Min Coqueijo Costa, 180, Alto da Boa Vista
Telefone: 15 3228 1955

Horário: segunda a sábado, das 8h às 16h50

Biblioteca Infantil Municipal Renato Sêneca de Sá Fleury

Rua da Penha, 673, Centro
Telefone: 15 32315727

Horário: segunda a sexta feira, das 8h às 17h.

Biblioteca Comunitária Linha 42

Rua Michel Chieri Mabuf, 450, Pq das Laranjeiras
Telefone: 15 30115752

e-mail: josuedelima13042@hotmail.com; vagnerjam@yahoo.com.br
Site: www.linha42.com.br

Horário: segunda a sexta feira, as 8h às 17h.



SAIBA MAIS SOBRE O EMANCIPA, SUAS LUTASE ALIADOS

www.redeemancipa.org.br

www.facebook.com/RedeEmancipa

www.facebook.com/MeiaEntradaEMeiaPassagemParaEstudantesDeCursinhos

www.juntos.org.br

www.facebook.com/JuventudeEmLuta

www.facebook.com/JuntosSP

QUEM FOI SALVADORA LOPES?



Salvadora Lopes Peres nasceu na cidade de Avaré em 28 de agosto de 1918, filha dos espanhóis Juan Lopes Andreo e Encarnación Lopes Peres. Mudou-se para Sorocaba aos dois anos de idade. Aos dez anos, depois de cursar o primário nas Escolas “Senador Vergueiro” e Escola “Visconde de Porto Seguro”, começou a trabalhar na Fábrica Santa Maria, no Bairro do Além Ponte. Depois, trabalhou nas Fábricas Votorantim e Fábrica Santo Antônio.

Desde cedo, ainda criança, participou de greves e mobilizações dos operários anarquistas e comunistas. Participou da reorganização do Partido Comunista em Sorocaba, após o Estado Novo, em 1945. Tornou-se líder operária e comunista, tendo organizado várias greves, como a dos Ferroviários em 1947 (que resultou na sua demissão da Fábrica Santo Antônio) e em 1949, pelo pagamento aos têxteis da concessão de aumento salarial de 40% conforme decisão do Tribunal Superior do Trabalho. Por essa greve, Salvadora Lopes Peres foi presa e processada.

Em 1947 foi eleita vereadora, a primeira de Sorocaba, com 265 votos. Era candidata pelo PST, partido de “aluguel” do PCB que estava na ilegalidade. Foi cassada no dia da posse, juntamente com outros 13 vereadores comunistas. Em 1950 representou Sorocaba na Conferência Sindical do Sul, no Uruguai. Em 1951 foi candidata a deputada federal, sendo presa dias antes da votação com o fim de prejudicar sua eleição. Em outubro de 1952 foi expulsa do Partido Comunista, acusada de sectarismo. Na realidade, Salvadora Lopes não era conivente com muitas atitudes da direção do Partido, como o apoio à candidatura de Ademar de Barros a governador.

Salvadora Lopes Peres, apesar de afastada dos partidos políticos, continuou a participar da vida política de Sorocaba, emitindo opiniões em vários veículos de comunicação, proferindo palestras e reuniões. Salvadora Lopes foi ainda tema de dois documentários produzidos por Werinton Kermes: “Quem tem Medo de Salvadora Lopes” e “Vídeo Memória”.

Foi homenageada, no ano de 2001, pela Câmara Municipal de Sorocaba, com o título de cidadã sorocabana e, no mesmo ano, recebeu votos de congratulações da Câmara Municipal de Avaré pela publicação da sua biografia “Salvadora!”, escrita por Carlos Carvalho Cavalheiro. Faleceu em Sorocaba no dia 19 de dezembro de 2006.