Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Joana Ribeiro dos Santos

Movimentos sociais, greves docentes e "redes educativas": filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos

Rio de Janeiro
2018

Joana Ribeiro dos Santos

Movimentos sociais, greves docentes e “redes educativas”: filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para Aprovação no curso de Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais”.

Orientação: Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Joana Ribeiro dos.
Movimentos sociais, greves docentes e “redes educativas”: filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos / Joana Ribeiro dos Santos. – 2018.
224 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Movimentos Sociais – Teses. 3. Greve – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Joana Ribeiro dos Santos

Movimentos sociais, greves docentes e "redes educativas": filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para Aprovação no curso de Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa "Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais".

Aprovada em 20 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Profª Dr.ª Nilda Guimarães Alves (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Prof.ª Dr.ª Carina Viviana Kaplan
Universidade de Buenos Aires – UBA

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

_____

Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Silva Soares
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Prof.ª Dr.ª Nívea Maria da Silva Andrade
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Às minhas queridas e queridos colegas de profissão que militam nas escolas públicas da cidade e do estado do Rio de Janeiro, com grande carinho e admiração pelos dias de luta e pelos projetos e “memórias” partilhados.

AGRADECIMENTOS

Depois destes quatro anos no curso de Doutorado, percebo que esta tese foi escrita a muitas mãos. Sua "tessitura" foi possível por conta das muitas falas de estímulo, dos tantos ensinamentos, de gestos de amizade e de companheirismo, de palavras de incentivo etc. Ela foi tecida/possibilitada por muitos autores, embora alguns nem saibam o quanto contribuíram para que ela fosse escrita. Por este motivo, esta é a hora de agradecer.

Agradecer, sempre em primeiro lugar, àquela força, que pode ter quantos nomes quisermos dar e que eu, intimamente, chamo Deus. Quantas dificuldades cabem em quatro anos e sem esta força não seríamos capazes de seguir em frente? Agradecer, logo em seguida, a meus pais, Nilza e Roberto, meus primeiros professores, pelos valores ensinados e pela formação que, com seus sacrifícios e abrindo mão de seus próprios projetos, me possibilitaram vivenciar. À toda a minha família, cuidadosa e presente, que sempre torceu pelas conquistas uns dos outros, vibrando com cada passo e a cada novidade. À família escolhida pelo coração, aquela formada pelas amigas mais próximas, meu agradecimento por partilharem das dificuldades de estar nesse mundo, mas também por celebrar ao meu lado, com o coração sempre aberto, os momentos mais felizes.

A Alexandre, que durante estes anos de pesquisa transformou-se de colega de trabalho em namorado, depois em noivo e agora é meu marido. A ele, meu amor eterno e minha gratidão sem tamanho pelo apoio e incentivo em todos os momentos, em especial quando me motivou a fazer o Estágio no Exterior em um ano tão difícil para nós, e por ter sido tão companheiro, cuidando de mim enquanto eu escrevia.

Agradecer, com carinho especial, àqueles que me formam academicamente. Assim, com gratidão, lembro das companheiras e companheiros do grupo de pesquisa "Educação e Imagem", da UERJ, por tudo o que *aprendiensinei* em nossos encontros. À Rebeca, Maria e Simone, meu "muito obrigada" por partilharmos tantas coisas.

Agradeço a todas as professoras e professores que estiveram presentes em minha caminhada. Em especial, minha admiração e gratidão *axs professorxs* que compõem a banca de avaliação desta tese: Maria da Conceição Silva Soares, Nívea Maria de Andrade, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira e Aristóteles Berino, por sua leitura atenta e generosa neste momento tão importante de minha formação. Um carinho especial para Carina Kaplan, também membro da banca, que me recebeu por quatro meses em sua equipe de pesquisa, onde tanto aprendi.

À Nilda Alves, minha querida orientadora, todo o meu carinho e admiração. Sou verdadeiramente grata por todas as aulas, recomendações, apontamentos etc. Porém, há algo que a professora Nilda me ensinou e que foge à escrita da tese. Com ela aprendi que, não importa o nível de ensino em que estejamos, não importa quanto tempo temos de carreira, nosso compromisso com a nossa profissão, em especial quando militamos na educação pública, deve permanecer forte. Ela é um exemplo de professora que levo comigo para minhas experiências na escola pública. Agradeço também por ter acompanhado meus passos no Doutorado, preocupando-se com vários aspectos e momentos desta caminhada. Agradeço pelo carinho que demonstrou tantas e tantas vezes, pela generosidade com que partilha da vida, dos problemas e das alegrias conosco.

Aos meus queridos e queridas estudantes das escolas em que trabalho, meu muito obrigada por me formarem sempre diferente. Meu "devir-professora" passa por nossas experiências juntos.

Por fim e com muita alegria, agradeço a todas as professoras e professores da Educação Básica, em especial *àquelxs* que comigo dividem os *espaçostempos* nos quais trabalho. Agradeço, não apenas pela luta nas ruas, como ocorreu nos anos de 2013, 2014 e 2016, mas, em especial, por aquela luta, tão árdua, que se dá no chão da escola, na defesa cotidiana do que acreditamos ser educação pública de qualidade. Àquelas e àqueles que, gentilmente, conversaram comigo ao longo da pesquisa, me cederam fotografias, partilharam suas "memórias", meu mais sincero "muito obrigada" por terem tornado realidade a escrita desta tese e por tanto me ensinarem nos momentos em que estamos juntos.

Obrigada a todas e todos.

"(...) E não me falta o passo, coração
Avante
A gente quer ver
Horizonte distante
Aprumar"
Los Hermanos

RESUMO

SANTOS, Joana Ribeiro dos. **Movimentos sociais, greves docentes e "redes educativas":** filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Tecida a partir de 'conversas' com diversos "personagens conceituais" – ideia criada e praticada em diversos trabalhos por Deleuze - tais como filmes, narrativas de docentes e fotografias, esta tese está dividida em dois platôs. No primeiro, com base em ideias de Certeau, Negri e Castells busco explicar como os movimentos sociais ao longo da História puderam ser tecidos em/por múltiplas "redes educativas", potencializando, por sua vez, a existência de tantas outras redes e agenciando a criação de novas práticas cotidianas e de novos *conhecimentossignificações*. Neste mesmo platô, as 'conversas' entre ficção (presente no cinema), historiografia e filosofia nos ajudam a perceber que são variados os *conhecimentossignificações* tecidos nos movimentos sociais e que é preciso, para compreendê-los na perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pensar também com os discursos, mesmo os clichês, que foram produzidos acerca destes mesmos movimentos sociais. O segundo platô é um emaranhado de memórias, compreendidas, a partir de Certeau, não como recortes do "real", mas como criação de algo novo, de táticas cotidianas no *dentrofora* das escolas. As narrativas dos docentes sobre o *vividoaprendido* nos movimentos grevistas das redes municipal e estadual de educação nos anos de 2013 e 2014 povoam a segunda metade da tese, levando-nos a percorrer alguns dos fios da tessitura destes movimentos grevistas e o que foram capazes de mover em seus *praticantespensantes*. No último capítulo trago a narrativa de experiências vividas durante o Estágio de Doutorado na Universidade de Buenos Aires, no qual foi possível acompanhar algumas das questões que mobilizam a luta dos docentes argentinos.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Redes Educativas. Greve de Professorxs. Personagens Conceituais.

RESUMEN

SANTOS, Joana Ribeiro dos. **Movimientos sociales, huelgas docentes y "redes educativas":** películas, conversaciones y fotografías que nos cuestionan en los currículos. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Tejida desde 'conversaciones' con diversos "personajes conceptuales" – idea creada y practicada en diversos trabajos por Deleuze – así como películas, relatos de docentes y fotografías, esta tesis está dividida en dos platôs. En el primero, con base en ideas de Certeau, Negri y Castells, busco explicar como los movimientos sociales a lo largo de la História pudieron ser tejidos en/por múltiples "redes educativas", potenciando, por su vez, la existencia de tantas otras redes y agenciando la creación de nuevas prácticas cotidianas y de nuevos *conocimientossignificaciones*. En este platô, las 'conversaciones' entre ficción (presente en el cine), historiografía y filosofía nos ayudan a percibir que son variados los *conocimientossignificaciones* tejidos en los movimientos sociales y que es necesario, para comprenderlos en la perspectiva de las pesquisas en los/de los/con los cotidianos, pensar también con los discursos, incluso los clichés, que se han producido sobre estos movimientos sociales. El segundo platô es un enmarañado de memorias, comprendidas, desde Certeau, no como recortes de lo "real", sino como creación de algo nuevo, de tácticas cotidianas en el *dentrofuera* de las escuelas. Los relatos de los docentes sobre el *vividoaprendido* en los movimientos huelguistas de las redes municipal y provincial de educación en los años de 2013 y 2014 pueblan la segunda mitad de la tesis, poniéndonos a recorrer a algunos de los hilos de la tesitura de estos movimientos huelguistas y los que fueron capaces de mover en sus *practicantespensantes*. En el último capítulo traigo la narrativa de experiencias vividas durante la Pasantía de Doctorado en la Universidad de Buenos Aires, en la que fue posible acompañar algunas de las cuestiones que movilizan las luchas de los docentes argentinos.

Palabras-clave: Movimientos Sociales. Redes Educativas. Huelga de Professorxs. Personajes Conceptuales.

ABSTRACT

SANTOS, Joana Ribeiro dos. **Sociais movements, teachers' strikes and "educational networks":** movies, conversations and photographs that question us in the curricula. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Woven from conversations with several "conceptual personae" – idea created and practiced by Deleuze throughout multiple works – such as movies, teachers' narratives and photographs, this thesis is divided into two plateaus. In the first one, based on Certeau's, Negri's and Castells' ideas, I intend to explain how the social movements throughout history could be woven in and by multiple "educational networks". Thus empowering the existence of so many other networks and assembling the creation of new everyday practices and new *knowledgessignifications*. Still following this plateau, the conversations between fiction (present in movies), historiography and philosophy help us perceive that there are many *knowledgessignifications* interlaced in the social movements. It is needed to think about the discourses, even the cliché ones, to fully understand them in the perspective of the researches in/about/with everyday that were produced by these social movements. The second plateaus is a tangling of memories, understood, from Certeau's ideas, not as slices of what is "real", but as the creation of something new, of daily tactics in the *insideoutside* of schools. The teachers' narratives about the *livedlearned* in the strike movement of the municipal and state networks of education in the years of 2013 and 2014 inhabit the second part of the thesis, leading us through some of the threads of the strike movements' texture and what they were capable of moving in their *practicersthinkers*. In the last chapter, I talk about the experiences lived during the doctorate's internship in the University of Buenos Aires, where I could trace some of the issues that move the fight of Argentine teachers'.

Key words: Social Movements. Educational Networks. Teachers' Strike. Conceptual Personae.

RÉSUMÉ

SANTOS, Joana Ribeiro dos. **Mouvements sociaux, grèves des enseignants et "réseaux éducatifs":** films, dialogues et photographies qui nous interpellent au sein des programmes. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Tissée à partir de « conversations » avec divers « personnages conceptuels » – une idée créée et pratiquée dans différents travaux par Deleuze – tels que des films, récits d'enseignant(e)s et photographies, cette thèse se situe sur deux niveaux. En premier lieu, sur la base des réflexions de Certeau, Negri et Castells, on cherchera à expliquer comment les mouvements sociaux ont pu au fil de l'Histoire être tissés en/par de multiples « réseaux éducatifs » qui potentialiseront à leur tour l'existence de tant d'autres réseaux et agenceront la création de nouvelles pratiques quotidiennes et de nouvelles *connaissancessignifications*. À ce même niveau, les « conversations » entre fiction (présente dans le cinéma), historiographie et philosophie nous aident à percevoir la variété de *connaissancessignifications* tissées au sein des mouvements sociaux et la nécessité, pour les comprendre sous la perspective des recherches dans/sur/avec les quotidiens, de se pencher également sur les discours, voire les clichés, produits autour de ces mêmes mouvements sociaux. Le second niveau est un enchevêtrement de mémoires entendues dans la lignée de Certeau non pas comme des découpages du réel, mais plutôt comme la création de quelque chose de nouveau, de tactiques quotidiennes *danshors* les écoles. Des récits d'enseignant(e)s sur le *vécuappris* dans le cadre des mouvements de grève des établissements d'enseignement municipaux et d'État entre 2013 et 2014 peupleront la deuxième moitié de cette thèse, ce qui nous amènera à parcourir certains des fils du tissage de ces mouvements de grève et à analyser ce qu'ils ont été capables de faire bouger chez les *pratiquantspensants*. Dans le dernier chapitre, nous nous attacherons au récit des expériences vécues durant le Stage de doctorat à l'Université de Buenos Aires, où il a été possible de suivre quelques-unes des thématiques qui mobilisent la lutte des enseignant(e)s argentin(e)s.

Mots-clés: Mouvements Sociaux. Réseaux Educatifs. Grève Des Enseignant(E)S. Personnages Conceptuels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avenida Presidente Vargas, principal avenida do centro da cidade do Rio de Janeiro, tomada pelos manifestantes, em junho de 2013. 26

Figura 2 – Manifestante segurando cartaz em ato contra a Copa do Mundo, em São Paulo. 27

Figura 3 – Jovem segurando cartaz contra a homofobia em manifestação. 27

Figura 4 – Capa de divulgação do filme “Queimada!” 74

Figura 5 – Capa de divulgação do filme “Os Companheiros” 75

Figura 6 – Capa de divulgação do filme “La Noche de los Lápices!” 76

Figura 7 – Imagem de uma cena do filme “Os Companheiros” em que a fábrica de tecidos é retratada. 80

Figura 8 – Uso de máscaras para proteção contra gás lacrimogêneo 88

Figura 9 – Teddy Sanchez, Sir William Walker e José Dolores 90

Figura 10 – Professor Sinigaglia aconselhando os operários em “Os Companheiros” 92

Figura 11 – Pablo é repreendido quando o carcereiro descobre que ele conseguia enxergar por baixo da venda nos olhos. 96

Figura 12 – Assembleia da rede municipal de educação, em agosto de 2013 116

Figura 13 – Manifestação no Largo do Machado em 2013 118

Figura 14 – Assembleia dos profissionais da educação do município, em agosto de 2013 119

Figura 15 – Beijo durante a ocupação da Câmara dos Vereadores 143

Figura 16 – Cartazes de estudantes nas manifestações dos profissionais da educação em 2013 146

Figura 17 – Manifestação dos docentes contra os gastos com a Copa do Mundo 148

Figura 18 – Professores da rede municipal ocupam a Câmara de Vereadores 148

Figura 19 – Clima de tensão entre policiais e professorxs na Cinelândia no dia 01 de outubro de 2013, dia da votação do Plano de Cargos e Salário da rede municipal 152

Figura 20 – Avenida Rio Branco após a repressão ao ato de 01 de outubro de 2013 154

Figura 21 – Protesto em frente à Prefeitura do Rio, em 2013 161

Figura 22 – Ato na Cinelândia em memória de três anos do dia 01 de outubro de 2013 ... 162

Figura 23 - Avenida Rivadavia ao anoitecer 172

Figura 24 - Fachada da Faculdade de Filosofia e Letras - UBA 175
Figura 25 - Convite para a aula aberta 175
Figura 26 - Cartaz com reivindicação dos docentes da UBA 176
Figura 27 - Bandeira do UTE na marcha docente do dia 23 de maio de 2017. 185
Figura 28 - Bandeira da UDA na marcha do dia 23 de maio 186
Figura 29 - Bandeira da Ademys na marcha de 23 de maio de 2017 186
Figura 30 - Marcha dos docentes em frente ao Ministério de Educação da CABA, em 23 de maio de 2017 187
Figura 31 - Panfletos distribuídos pela CTERA 193
Figura 32 - Propaganda contra o Plan Maestro postada no site da CTERA 193
Figura 33 - Panfleto de divulgação da “Escuela Pública Itinerante” 199
Figura 34 - Armando a “Escuela Pública” na Praça do Congresso em Buenos Aires, em 13 de abril de 2017 200
Figura 35 - Aula de xadrez na Escuela Pública Itinerante na CABA 201
Figura 36 - “Escuela Pública Itinerante” em Córdoba 202
Figura 37 - Conversa na Escuela Pública Itinerante em La Pampa 205
Figura 38 - “Escuela Pública Itinerante” em Santa Fé 205
Figura 39 - Carpa Blanca 206
Figura 40 - Intervenção nas paredes do centro de Buenos Aires 214

SUMÁRIO

MOVIMENTOS DE ESCRITA: UMA NECESSIDADE E UM DESAFIO 15

1 **MOVIMENTOS SOCIAIS E "REDES EDUCATIVAS": UMA RELAÇÃO PENSADA COM/NAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS** 25

1.1 **O caótico dos movimentos sociais** 35

1.2 **Alguns autores e ideias que povoam esta pesquisa** 38

1.3 **As pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e as redes educativas** 44

1.4 **Os movimentos sociais como "acontecimentos"** 47

1.5 **Retomando algumas ideias para poder seguir...** 49

2 **UMA CONVERSA ENTRE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTE** 51

2.1 **As três formas de pensamento: Ciência, Filosofia e Arte** 53

2.2 **O cinema, os clichês e a "potência do falso"** 56

2.3 **O cinema e seus "usos" nesta escrita** 67

3 **CONVERSAS COM OS FILMES "QUEIMADA!", "OS COMPANHEIROS" E "A NOITE DOS LÁPIS"** 73

3.1 **Movimentos sociais enquanto "redes educativas" que se tecem no diálogo com tantas outras e os *conhecimentossignificações* que produzimos quando *praticamospensamos* estes mesmos movimentos** 78

3.2 **Os artefatos culturais nos movimentos sociais** 86

3.3 **A "tessitura" de lideranças nos filmes: os clichês presentes em Sir William Walker, José Dolores, Teddy Sanchez e Professor Sinigaglia** 89

3.4 **Movimentos sociais e as "táticas" dos *praticantespensantes*** 94

3.5 **Antes de passar para o próximo capítulo, é importante falar das redes de solidariedade que nos tecem nos movimentos sociais** 97

4 **UM EMARANHADO DE "MEMÓRIAS" DE LUTA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS DAS GREVES DE 2013 E 2014 NO MUNICÍPIO E NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO** 100

4.1 **Fotografias dos movimentos grevistas: imagens que povoam nossas "redes"** 103

4.2 **Narrativas docentes enquanto personagens conceituais: o que cria a "memória"** 106

4.3 **A grande greve da rede municipal de educação do Rio de Janeiro em 2013: uma surpresa?** 113

4.4 **A greve "camicase" e "derrotada" de 2014** 124
4.5 **A "ocupação" do SEPE** 131
4.6 **As redes sociais via internet como *espaçostempos* que ajudam a tecer os movimentos sociais** 138
5 **"MEMÓRIAS" DE LUTAS TECIDAS NO CHÃO DAS ESCOLAS (MAS QUE AS TRANSBORDAM) E QUE NOS FORMAM *PROFESSORXS*** 143
5.1 **Memórias de dias de luta** 145
5.2 **Uma militância tecida nos movimentos sociais e no chão das escolas: o encontro com o outro como potência** 158
5.3 **Os movimentos grevistas enquanto *espaçostempos* de formação de *professorxs*** 164
6 **SERIA MESMO A GRAMA DO VIZINHO MAIS VERDE QUE A NOSSA? UMA PASSAGEM POR BUENOS AIRES E UM PERCEBER-SE PARTE DA AMÉRICA LATINA** 172
6.1 **Chegando em Buenos Aires e conhecendo a FILO** 172
6.2 **Argentina e Brasil e os fios que se cruzam nessa História** 178
6.3 **Sindicatos em Argentina e em Buenos Aires: alguns encontros que ajudaram a tecer a pesquisa** 181
6.4 **"Peleas" docentes: a exigência da paritária e lutas por condições de trabalho** 184
6.5 **A experiência da Escuela Pública Itinerante enquanto forma de luta** 199
6.6 **Conversando com uma professora militante: a história de Alicia** 207
6.7 **Este processo formador de mim: é preciso pensar como latino-americanos** 212
UM "DEVIR-PROFESSORA"... (PARA NÃO CONCLUIR) 215
REFERÊNCIAS 217

MOVIMENTOS DE ESCRITA: UMA NECESSIDADE E UM DESAFIO

Escrever é uma necessidade e um desafio. Após quase quatro anos me percebendo mergulhada nos cotidianos da pesquisa, com a qual agora mais uma vez converso e tento dar outra forma (não a definitiva, não a melhor, mas simplesmente outra) contando, em forma de texto, o que teceu em mim, talvez pareça ser esta a hora de emergir.

No entanto, esta sensação não passa de um engano. Não há como emergir, pois permanecemos mergulhados nos cotidianos que tecemos e que nos tecem. E, é justamente por esta impossibilidade de sair deste oceano, que escrever torna-se uma necessidade. Não apenas para cumprir um prazo, terminar uma tarefa, receber um título. É mais que isso. É necessidade que surge do desejo de pensar "com" os cotidianos, das conversas com outros *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012)[1], daquilo que o que se ouviu, viu, sentiu, imaginou teceu em nós. É necessidade que vem da potência do que *aprendemosensinamos*[2] nos *espaçostempos*[3] pelos quais passamos e da generosidade com que o outro nos cedeu seu tempo e nos contou algo. É necessidade que cresce da vontade de compartilhar algo "bom", "bem feito", com essas redes que nos tecem diferentes ao longo do tempo de pesquisa. É necessidade de pensar, mais uma vez, agora na forma de escrita, acerca de como tudo isso nos afeta coletivamente.

Por ser necessidade, é também desafio. É um desafio pessoal, se é que é possível pensar uma tese de doutorado apenas como um projeto pessoal, já que envolve tantos *praticantespensantes*. Um desejo de "entregar" (entre aspas porque o texto não é uma conclusão, mas outra forma de movimentar o pensamento) algo que nos propusemos a fazer, no caso, a tese para aprovação no curso de Doutorado em Educação. Mas, é um desafio que se dá também na relação com o outro que se doou para que tudo se transformasse. É desafio de criar (a escrita da pesquisa é uma produção, uma criação) um texto que dialogue com tudo o que foi vivido, que "faça justiça" (no sentido de reconhecer sua potência) aos

[1] Oliveira (2012) nos mostrou neste seu texto que era necessário ir além do termo "praticantes", usado por Certeau (2012), mas sendo coerente com o pensamento deste autor que diz que esses praticantes criam permanentemente: *conhecimentossignificações*, tecnologias, artefatos etc.

[2] Em nossas pesquisas escrevemos alguns termos unidos por compreendermos que são indissociáveis. Desta forma, ao longo do texto, surgirão termos como, por exemplo, *aprenderensinar*, *dentrofora*, *conhecimentossignificações*, *espaçostempos* etc.

[3] Ao longo do texto da tese, usarei a ideia de *espaçostempos*, como o fazemos nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, por defender que espaço e tempo são indissociáveis, tecendo-se mutuamente. Além disso, quando unidos, os termos são postos no plural, pois há múltiplos espaços e tempos coexistindo.

praticantespensantes, às suas histórias e às suas "memórias" (CERTEAU, 2012), que acabam por se misturar às nossas. Desafio de lidar com todas as sensações que fazem parte desse processo de criação, como: angústia, medo, cansaço, alegria, alívio etc. Desafio de tecer uma escrita que não seja engessada, mas um fio potente para o pensamento, uma escrita como arte de encontro, de mais um ou muitos encontros. Uma escrita que nos faça estar e sentir em movimento.

Por falar em movimento, este é um dos fios que mobilizam esta pesquisa. A mesma se tece em torno de três ideias principais: movimentos sociais, em especial os movimentos grevistas dos profissionais da educação da cidade e do estado do Rio de Janeiro, ocorridos nos anos de 2013 e 2014, "redes educativas", como as entendemos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, e "memória", como a compreende e nos ensina Certeau (2012). Estas três ideias, ou imagens para o pensamento, estarão nos acompanhando ao longo das próximas páginas.

Estamos todos a todo tempo em movimento, ainda quando nos sentimos inertes. Nossas múltiplas "redes educativas" nos impulsionam ao movimento constante, possibilitam novos encontros e, a partir destes, tornamo-nos sempre outros. Desta forma, o movimento é, também, necessidade e desafio.

A caminhada, a marcha, uma das "práticas" (CERTEAU, 2012) mais comuns dos movimentos sociais quando se fazem presentes nos *espaçostempos* públicos, pode ser "usada"[4] (CERTEAU, 2012) aqui como imagem para o pensamento. Embora os significados da palavra "marcha" sejam muitos: um jogo, uma música, uma modalidade do atletismo, a forma de caminhada dos soldados etc., ao longo do texto, falaremos sobre as marchas enquanto caminhadas de protesto, jornadas. Presente em muitos momentos da História e com um forte valor simbólico, a marcha ou a caminhada remete à ideia do deslocamento, de um mover-se em direção a algum lugar com um propósito. Penso que esta não é por simples acaso uma das formas como a grande maioria expressa sua vontade de mudança. Poderíamos entendê-la, em relação aos movimentos sociais, como *espaçostempos* nos quais o coletivo, às vezes a "multidão" (NEGRI, 2004), se apropria, ocupa (com toda a beleza e "usos" políticos que esta palavra passou a ter nos últimos anos) os chamados espaços públicos, que são, portanto, seus, para reivindicar algo que entende como justo e como necessário. A marcha é um dos *espaçostempos* (lembrando que podem haver múltiplos *espaçostempos* nas marchas) da tensão, da negociação, da disputa. Movimentar-se é, de certa forma, despender energia

[4] A ideia de "uso" aparece no texto como a compreende Certeau (2012), ou seja, como criação de algo novo a partir de uma ação cotidiana com algo já existente. Desta forma, ao "usarmos" as ideias dos autores estamos criando algo com elas e não simplesmente aplicando-as à pesquisa. Trataremos mais desta ideia ao longo da tese.

para que algo se transforme, seja no microuniverso das relações entre os *praticantespensantes*, seja no âmbito das políticas públicas.

Mas vale destacar duas coisas. Em primeiro lugar, a caminhada ou a marcha pode ser um símbolo, ou ainda um registro, de uma das faces dos movimentos sociais, quando estes mostram sua força de mobilização concreta, quando confrontam os *espaçostempos* de poder. Isso não significa, porém, que o movimento social seja a marcha, pois ele não tem início e fim nesta, mas se tece nas "práticas" cotidianas, em nossas "redes de indignação e esperança" (CASTELLS, 2013). Em segundo lugar, o fato de caminharem, aparentemente, na mesma direção não significa que os *praticantespensantes* dos movimentos sociais pensem da mesma forma, avaliem a situação e o movimento da mesma maneira e, tampouco, que possuam as mesmas demandas e reivindicações. Há os que caminham em uma direção, há os que param no caminho, há os que marcham, mas fazem uma curva em determinado momento, há marchas que modificam sua direção. Assim, as marchas e caminhadas nas manifestações nos ajudam como imagens para o pensamento, pois são tão complexas como os próprios movimentos sociais.

Deixando a "memória" (CERTEAU, 2012) falar (e é ela sempre quem fala, ainda que não a autorizemos conscientemente), penso que esta tese começou a ser desenhada em 2013, quando eu não era ainda aluna do curso de Doutorado em Educação. Em 2013, saímos às ruas nas chamadas "Jornadas de junho" no Brasil. O "gigante" (imagem para fazer referência ao "povo brasileiro") havia acordado e eu, e muitos amigos, fazíamos parte deste "corpo meio sem forma" (mais uma imagem para o pensamento) que era o "gigante". Ele tinha muitos braços e pernas e ocupou cerca de 388 cidades, dentre elas, 22 capitais do país. Embora movidos, a princípio, pelo aumento considerado abusivo das passagens dos transportes públicos, os brasileiros ocuparam as ruas e prédios públicos apresentando múltiplas reivindicações, que passavam por melhorias da educação e da saúde, investimentos em segurança pública, contra a corrupção e a violência policial, contra a homofobia e os preconceitos ligados à gênero e à religião etc. Ou seja, "não era pelos 20 centavos"[5], como nós, manifestantes, gritávamos.

[5] Esta frase esteve muito presente em diversas manifestações no ano de 2013. Era repetida com o objetivo de enfatizar que os protestos não questionavam apenas o aumento das tarifas dos transportes públicos (aumento que seria de 20 centavos no Rio de Janeiro, por exemplo), mas que apresentavam diversas outras demandas e questionamentos.

Vimos, neste momento, aparecerem no Brasil os "Black Blocs"[6] e toda a forma como a mídia hegemônica desenhou para aqueles jovens, tão heterogêneos entre si, uma única ideia: a de que eram "vândalos". Lembro de nossas tentativas em compreender o que poderiam significar suas "práticas" e que nossas imagens acerca daqueles jovens (em sua maioria) se misturavam entre admiração e receio. Vimos bandeiras de partidos políticos nas manifestações, mas ouvimos também gritos de "fora todos" e "sem partido", gritos que foram novamente potentes em 2016. Boa parte de quem estava na rua naqueles dias teve contato com a violência policial, que não era novidade para as camadas mais vulneráveis da nossa população. Proliferaram-se os vídeos, as fotografias, os áudios do que se passava nas ruas e estas produções povoaram as redes sociais, a mídia alternativa e a mídia hegemônica, não da mesma forma, é claro.

De repente, estas manifestações, que eram como encontros semanais da "multidão" marcados pelas ruas do país, e para nós do Rio de Janeiro, na Avenida Presidente Vargas, foram "esfriando" e tudo voltou ao normal. "Normal"? Somente para quem não pensa a partir da ideia de múltiplas "redes de *conhecimentossignificações*".

Após aquelas "Jornadas de Junho" muita coisa aconteceu. Não é minha intenção fazer uma retrospectiva dos fatos político-sociais dos últimos anos. Apenas quero destacar alguns pontos que me parecem importantes para o que discutiremos na tese. Mais uma vez, a "memória" tomará a frente. Pode ser que eu esqueça algum fato que tenha sido de maior relevância para *xs leitorxs*[7] e já peço desculpas antecipadamente. Acontece que a "memória" é "tática" (CERTEAU, 2012) e, por isso mesmo, é seletiva, resgatando algumas lembranças e sensações e esquecendo tantas outras. Convido *xs leitorxs* deste texto a fazerem também seu exercício de "memória" e - por que não? – complementar este texto com outras imagens, se assim o desejar.

Como dizia, após junho de 2013, nada voltou ao "normal". As manifestações resultaram, ao menos naquele momento, no não aumento das passagens dos transportes públicos e na movimentação de alguns setores políticos para tentar compreender e, em certa medida, responder a algumas demandas apresentadas. Assim, por exemplo, a então Presidenta

[6] Embora sejam marcados pela heterogeneidade, os Black Blocs podem ser pensados como *praticantespensantes* que se fazem presentes em manifestações e atos de rua com o objetivo de questionar o "poder estabelecido". Para tal, realizam ações diretas e, em muitos casos, contrárias às forças responsáveis pela manutenção do que este mesmo "poder estabelecido" defende como "ordem". Esta "prática" surgiu na Alemanha, na década de 1980, e tem estado presente em diversos protestos pelo mundo na atualidade.

[7] Escrevemos dessa maneira, assumindo uma das formas como muitxs vêm fazendo, para denunciar as questões de gênero presentes em nossas "práticas" e em nossa escrita, compreendendo, inclusive, que a maioria dxs profissionais da educação é composta por mulheres.

da República, Dilma Rousseff, assumiu publicamente o dever de "ouvir o povo" e apresentou promessas de mudanças, em especial no que se referia ao combate à corrupção, promessas estas que foram resgatadas em seu discurso de posse do segundo mandato, em 01 de janeiro de 2015. Tivemos, ainda em 2013 e nos anos que se seguiram, diversos movimentos trabalhistas espalhados pelas cidades e pelos estados: greves dos profissionais de educação em vários estados, greve dos metroviários, principalmente em São Paulo, greve dos garis no Rio de Janeiro etc. Tais movimentos dialogavam com as greves anteriores, mas assumiam também novos formatos.

Em 2014, a disputa eleitoral parecia resgatar algumas imagens das marchas nas ruas e fazer "uso" (CERTEAU, 2012) delas, buscando um diálogo com grupos diversos de eleitores. Vivemos as eleições para os cargos do Executivo e do Legislativo estadual e federal. Reelegemos, no governo federal, a candidata de um partido que vinha no poder há 12 anos, o PT (Partido dos Trabalhadores). Porém, uma eleição apertada já nos dava indícios de que teríamos anos politicamente agitados. Também, para a surpresa de alguns, elegemos, no Rio de Janeiro, a continuidade do governo estadual, em um segundo turno que apresentava como adversários o governador em exercício, Luiz Fernando Pezão, que vinha realizando um governo bastante criticado, e um bispo da chamada Igreja Universal, Marcelo Crivella, que já ocupava cargos no Poder Legislativo federal há muito[8].

Em 2015, iniciou-se um projeto de enfraquecimento da governabilidade da presidenta Dilma Rousseff e a ideia de abertura de processo de Impeachment ganhou mais força. Em 2015, eu, ao menos, não acreditava que o Impeachment seria possível. Quais eram as provas de improbidade administrativa? Mas o fato é que o Impeachment (para mim o melhor termo é golpe) ocorreu e a Presidenta da República foi afastada do cargo, em agosto de 2016.

Claro que nada disso que narro é tão simples, linear ou tenha se dado em relações de causa-consequência. Estamos falando de jogos de força mundial, de disputas pelo "poder"[9], de tensionamentos que têm diversas implicações. Mas, como meu objetivo é apenas situar o contexto político no qual a "memória", minha e de outros *praticantespensantes*, está agindo para a produção das narrativas que teceram esta tese, vou continuar contando um pouco do que se passou, da forma como estes fatos e práticas foram marcados em mim. Assim, assumo que esta é a minha narrativa de fatos políticos e de práticas políticas de movimentos sociais e

[8] Este vai ser eleito, dois anos depois (2016), prefeito do município do Rio de Janeiro.

[9] Destaco a ideia de "poder", assim entre aspas, por entender que não existe o poder enquanto coisa, substantivo, mas, sim, relações de poder, *espaçostempos* de poder etc., nos quais sempre há disputa. Esta ideia se dá em diálogo com as análises de Foucault, das quais trataremos no primeiro capítulo.

isso não é, ao meu entender, um problema para a pesquisa. Abrimos mão da ideia de imparcialidade ou "neutralidade", pois sabemos que estas fazem parte de uma forma ilusória de pensar os processos de pesquisas. Mas esta posição nos obriga a dizer, necessariamente, quais fios nos atravessam e atravessam nosso pensamento, nos fazendo criar *conhecimentossignificações* de certa maneira e não de outra.

Em 2016, com o golpe, tem início um governo a nível federal que teria como meta a aprovação de reformas que atingiriam as parcelas mais vulneráveis da sociedade e, também, a venda de companhias brasileiras ao estrangeiro. Vivemos em 2016 e ainda vivenciamos em 2017 (ano em que esta tese foi escrita) todas as discussões e pressões em torno da: Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016 (que limita o teto dos gastos públicos por vinte anos), a Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista etc., sem falar em projetos como o "Escola sem Partido" e as políticas para a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, da qual muitos setores da Educação discordam.

Estas lutas a nível nacional somam-se a outras relativas a questões a nível estadual e municipal. Ainda em 2016, o governo do estado do Rio de Janeiro decreta estado de calamidade pública, atrasa salários, não paga décimo terceiro e férias dos servidores, dá continuidade a um processo de sucateamento de diversas instituições e é alvo de investigações acerca de corrupção, desvio de dinheiro público e favorecimento de diversas empresas privadas com uma política de isenções de impostos, no mínimo, duvidosa. Mais uma vez, em 2016, estoura a greve dos profissionais de Educação Básica do estado do Rio de Janeiro e paralisações em diversos outros setores.

Mais recentemente, no ano de 2017, a situação se agrava diante da aprovação pelos deputados da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro de um conjunto de medidas que prejudicam os servidores públicos, em uma relação direta com as ideias defendidas pelo atual governo federal. Vale lembrar que o governador do Rio de Janeiro e o atual presidente da República pertencem ao mesmo partido político, o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), e que o governador anterior, do mesmo partido e do qual o atual era vice-governador e secretário de obras públicas, está preso por corrupção.

Para encerrar esta brevíssima narrativa do contexto político, temos a eleição, no final de 2016, para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Foi uma eleição disputada, tendo no seu segundo turno como opositores a figura de dois Marcelos. Marcelo Crivella (sim, o mesmo bispo que havia sido candidato ao governo do estado) e Marcelo Freixo (professor e deputado estadual) representavam visões muito distintas da cidade e da política. Ganhou o voto nulo e branco. Assumiu o cargo o bispo Crivella, melhor colocado dos dois.

Tudo isso poderia ser mais um filme com o qual conversaremos ao longo da tese (sim, pensaremos com alguns filmes mais adiante) e a muitos de nós pareceria um filme de terror. Porém, não é um filme e, tampouco, uma piada de mau gosto; é parte do que se passou conosco nos últimos anos. Todos estes "acontecimentos" (DELEUZE, 1974) foram brevemente narrados pois atravessam o que *xs leitorxs* encontrarão nas próximas linhas. Ou seja, atravessam a escrita da tese, uma vez que mobilizam o pensamento da autora, mas atravessam também a "memória" daqueles que, com suas narrativas, ajudaram a tecer a pesquisa.

Claro que, além de contar um pouco do momento político no qual a pesquisa foi feita e a tese escrita, é também preciso dizer em quais outras redes a mesma está sendo produzida e que fazem parte da formação da autora, embora, sem dúvida, existam outras que não sou capaz de perceber agora. Sou professora da rede pública de ensino. Esta frase já dizia muito de mim, mas ganhou maior importância ao longo da pesquisa. Explicarei isto mais adiante. Trabalho nas redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro como professora de História e leciono em duas escolas da zona norte da cidade, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. Sou mulher (isto também já diz muito) e filha de uma mulher professora aposentada. Fui estudante de escola pública federal no Ensino Médio e de universidade pública federal. Neste momento, sou estudante do curso de Doutorado em Educação em uma universidade estadual tão maltratada pelo governo, em especial o atual. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, participo do grupo de pesquisa "Redes Educativas, Currículos e Imagens", coordenado pela professora Nilda Alves, na linha de pesquisa "Cotidianos, redes educativas e processos culturais", do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd).

Buscar pensar quais redes nos tecem enquanto *professorxspesquisadorxs* é relevante para a pesquisa. *Participopensopesquisoescrevo* nos/dos/com os movimentos sociais, em especial os movimentos grevistas dos profissionais da educação, porque estes fazem parte das "redes educativas" que me tecem, me fazem sentir parte de uma "tessitura"[10] maior, me fazem pertencer a alguns *espaçostempos* que são importantes para mim. Não escreveria sobre algo que não me afeta. Estar na rua em 2013 me afetou profundamente. Estar na rua participando de movimentos trabalhistas em 2013, 2014 e 2016 me afetou mais ainda. Desta forma, todo o vivido ao longo da pesquisa e a escrita da tese são movimentos meus, sempre na relação com

[10] Termo usado por Alves e outros autores nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. É referente à articulação de sons na composição musical e nos ajuda a compreender a ideia de que os *conhecimentossignificações* não são construídos de forma engessada, mas tecidos na e por tramas de redes educativas variadas.

outros *praticantespensantes*, para pensar o vivido, o tecido, o *aprendidoensinado*, o que foi criado coletivamente em todo esse processo.

Dito isso, esta tese tem a intenção de ajudar-me a pensar "com" os movimentos sociais – contribuindo para que outrxs também os pensem - quais são as "redes educativas" que os tecem e qual sua potência na "tessitura" de muitas outras "redes de *conhecimentossignificações*" nas quais estão inseridos *xs professorxs* que delas participaram. E mais, pensar como o vivido nos movimentos sociais, em relação com outras tantas redes no *dentrofora* das instituições de ensino, é potente para a criação de outras "práticas" cotidianas escolares, ou seja, outros currículos *praticadospensados*.

Mais uma vez, embora minha formação inicial seja a de historiadora, esta não é uma tentativa de reconstruir o que passou com *xs professorxs* nas greves de 2013 e 2014 na cidade e no estado do Rio de Janeiro. Não creio que seja possível fazê-lo, nem como historiadora, nem como pesquisadora da Educação, pois somente podemos pensar tais movimentos a partir dos rastros, das pistas que ficaram das "práticas" cotidianas. Uma diferença entre o *fazersaber* pesquisa historiográfica e o *fazersaber* das pesquisas nos/dos/com os cotidianos é que a primeira trabalha com fontes históricas[11] e nós, da segunda, buscamos tecer a pesquisa pensando com os "personagens conceituais" (DELEUZE; GUATARRI, 2010) que criamos.

Esse é um assunto para daqui a pouco. Por ora, gostaria de destacar que são alguns os "personagens conceituais" que estão aqui mobilizando o pensamento. Estes são intercessores mobilizados em inúmeras ocasiões e por inúmeros pensamentos com os quais travamos contato: as ideias dos autores lidos; os filmes *vistosouvidos*; as "memórias" e narrativas dos docentes; as conversas com os colegas do grupo de pesquisa, com a orientadora e com os professores da banca no dia do Exame de Qualificação; as fotografias acumuladas e analisadas; as músicas cantadas nas manifestações e outros que estiveram e estão aqui e que talvez eu não tenha me dado conta. Como nas pesquisas com os cotidianos – vamos ver isto melhor mais adiante – assumimos como nossos "personagens conceituais" neste trabalho: alguns filmes, algumas narrativas de docentes e imagens e sons presentes nos movimentos com que trabalhamos.

Antes de partirmos para a tese em si, uma breve apresentação dos capítulos. Não se trata de um caminho a ser seguido necessariamente. Não há uma ordem de organização das ideias, mas uma proposta de leitura. Acredito que os capítulos estão em uma grande conversa

[11]Essa idéia de existência de "fontes" – algo pré-existente e que se busca 'descobrir' com processos de pesquisa – já tem sido bastante mudada nas pesquisas históricas, pois se percebeu que o tratamento dos fatos ou acontecimentos contém a interferência – de conhecimentos, sentimentos, desejos – dos pesquisadorxs.

e que um traz elementos ou ideias que dialogam com o outro. No entanto, tentei, pensando no que me foi sugerido na banca do Exame de Qualificação, organizar esta tese em dois platôs (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Para estes autores, o pensamento se organiza em platôs, como partes que podem penetrar umas nas outras, ou seja, não são fechadas em si, mas produzem "agenciamentos"[12] (DELEUZE; GUATTARI, 1995) múltiplos umas nas outras. Nesta perspectiva, cada capítulo, embora discuta determinadas ideias e possua seu próprio tom e suas próprias marcas, está aberto para ser revisitado e repensado no contato com as ideias que se apresentam nos demais capítulos desta tese. Também por este motivo, a tese propõe um grande diálogo com os diversos "personagens conceituais" presentes, mas também com as muitas "redes educativas" que formam e são formadas *pelxs leitorxs* deste texto.

No primeiro platô (formado pelos três primeiros capítulos), busco discutir uma das ideias destaque da tese: todos os movimentos sociais sempre foram/são tecidos em relações variadas e complexas entre os *praticantespensantes*. E, porque abarcam estas muitas e complexas relações, os movimentos sociais são, portanto, também um exemplo das múltiplas "redes educativas" que nos tecem e são tecidas por nós cotidianamente. Esta ideia percorrerá todo o texto. No primeiro capítulo, mais especificamente, discuto como compreendemos os movimentos sociais nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o que entendemos por "redes educativas" e quais as relações que percebemos entre eles. No segundo capítulo, explico como faremos "usos" de filmes para pensar os movimentos sociais, a partir de uma relação entre Arte, Filosofia e Ciência. No terceiro capítulo, permanecemos nesta discussão, mas tendo alguns filmes como "personagens conceituais" de destaque.

No segundo platô (do quarto ao sexto capítulo), mobilizo meus sentidos para os movimentos grevistas dos profissionais da educação como forma de pensar as "redes educativas" presentes em sua "tessitura" e como estes movimentos e o que neles foi vivido também formam outras "redes de *conhecimentossignificações*" potentes para a criação de currículos *praticadospensados* nos cotidianos das escolas, buscando compreender como atuam na formação dos docentes. Desmembrando um pouco este platô, no quarto e quinto capítulos busco pensar nos/dos/com os movimentos dos profissionais da educação da cidade e do estado do Rio de Janeiro nos anos de 2013 e 2014[13]. Para isto, as narrativas *dxs*

[12] Falaremos sobre esta ideia de Deleuze e Guattari (1995) ao longo da tese. No entanto, quero aqui destacar que os agenciamentos, mais que influências, são forças múltiplas que se projetam em variadas direções, sendo impossível determinar o que irão operar nas criações cotidianas.

[13] Houve um desejo muito grande de trabalhar também com os movimentos que aconteceram em 2016 e que apareciam nas 'conversas' que tive com os docentes, mas entendemos que devia melhor cercar as greves de 2013 e 2014 para avançar, posteriormente, se for o caso.

professorxs e as fotografias tiradas sobre/nesses movimentos são os principais "personagens conceituais" que me mobilizam e me fazem pensar. No sexto e último capítulo, narro a experiência de doutorado-sanduíche na Argentina, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Carina Kaplan, entre maio e agosto de 2017, e um pouco das experiências atuais de mobilização dos professores na Cidade Autônoma de Buenos Aires, capital do país.

Voltando ao início desta introdução, quero dizer que senti a necessidade de escrever e que aceitei o desafio da escrita. Confesso que o conjunto da tese será uma mistura das vontades e "não-vontades" de escrever, ora uma maior que a outra, dos dias em que as palavras chegaram com mais facilidade e dos dias em que resistiram a estar comigo. Também por este, mas por muitos outros motivos, a escrita é mais um movimento. Espero que a leitura desta tese não seja pesada para *xs leitorxs*, mas um convite a uma conversa sobre aquilo que nos atravessa, nos inquieta e nos afeta (cada um a seu modo).

1 MOVIMENTOS SOCIAIS E "REDES EDUCATIVAS": UMA RELAÇÃO PENSADA COM/NAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Inicio este capítulo com uma ideia que vimos discutindo ao longo destes quatro anos da pesquisa e que acredito ser um dos fios que tecem as próximas linhas: todo movimento social, em todos os *espaçostempos*, foi/é uma entre tantas outras "redes educativas" que formam os *praticantespensantes* nos cotidianos. Os movimentos sociais, assim como outras "redes educativas", são tecidos em relações múltiplas e complexas entre os *praticantespensantes* e, por este motivo, participam de sua formação, ao mesmo tempo em que são também tecidos por eles. Porém, antes que eu apresente alguns argumentos na defesa desta ideia, é necessário dizer o que entendo por "movimentos sociais". Alguns autores e suas ideias serão nossos "personagens conceituais"[14] na "tessitura" deste pensamento.

Gohn, socióloga brasileira, nascida em São Paulo em 1947[15], que vem há alguns anos estudando os movimentos sociais, procura explicar como os compreende em um artigo intitulado "Movimentos sociais na contemporaneidade", apresentado na 33ª Reunião da ANPEd, em 2010, e publicado meses depois na Revista Brasileira de Educação. A autora afirma que, em suas pesquisas, encara os movimentos sociais

> como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da 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, 2011:335)

É evidente que, ao tratar dos movimentos sociais, Gohn (2011) está aberta às múltiplas possibilidades de ações coletivas, formas de organização da população e demandas que possam surgir nestes mesmos movimentos. No entanto, ainda que trabalhemos com a imagem dos movimentos sociais como ações coletivas que viabilizam a organização da população de formas variadas, uma vez que estes podem ser movimentos de trabalhadores, movimentos por direitos de um grupo social específico, movimentos de grupos que defendem mudanças que

[14] Embora já tenha falado um pouco sobre os "personagens conceituais" na introdução da tese, tratarei melhor desta ideia no próximo capítulo.

[15] Ao longo do capítulo, buscarei apresentar a época em que alguns dos autores vivem ou viveram, pois acredito que ajuda o leitor a situar o momento no qual suas ideias foram tecidas (sempre em diálogo com outras) e, em alguns casos, de quais outros autores eram contemporâneos e com os quais, possivelmente, dialogavam, formando redes de referências mútuas.

tenham impactos em todo o globo, como os ambientalistas, movimentos por demandas mais específicas, como os de moradores de uma comunidade etc., surgem algumas questões. Por exemplo, o que se entende por organização quando falamos de movimentos sociais? Como compreendemos que se dá essa ação social coletiva? As demandas de todos os *praticantespensantes* de um determinado movimento social são as mesmas? Nossa conversa neste capítulo começa a partir de/com essas questões, não tanto para respondê-las, mas para pensar com elas.

Vale destacar que o texto de Gohn (2011) foi escrito e publicado antes, embora não muito, dos movimentos de junho de 2013 no Brasil, também conhecidos como "Jornadas de junho", em que diversas manifestações sociais explodiram pelo país. Estes, bem como diversos movimentos com algumas características semelhantes espalhados pelo globo neste início de século, nos fizeram lançar outros olhares (e, em nosso caso, outras formas não apenas de ver, mas de ouvir, sentir, perceber etc.) para os movimentos sociais e aquilo que podem tecer, tanto no momento em que se fazem presentes nos *espaçostempos* públicos, como, por exemplo, a rua, quanto em todo o seu processo de "tessitura", como em *espaçostempos* mais cotidianos como os das "conversas" nas escolas.

Figura 1 - Avenida Presidente Vargas, principal avenida do centro da cidade do Rio de Janeiro, tomada pelos manifestantes, em junho de 2013.

Tais movimentos surpreenderam a muitos, seja pela forma como uma "multidão" – expressa de forma notável na imagem acima - ocupou as ruas a partir de convocações realizadas, em especial, nos *espaçostempos* das redes sociais via internet, seja pela

multiplicidade de demandas colocadas nas ruas, que iam desde o não aumento das passagens dos transportes públicos, a uma "educação padrão FIFA", discutindo o imenso gasto de verbas públicas com a realização da Copa do mundo de futebol no Brasil, que se realizaria em 2014, ou à luta contra a homofobia, contra a intolerância religiosa ou contra a corrupção. Dois cartazes fotografados em manifestações – e que vêm abaixo - permitem visualizar estes processos e pensar melhor acerca deles.

Figura 2 – Manifestante segurando cartaz em ato contra a Copa do Mundo, em São Paulo.

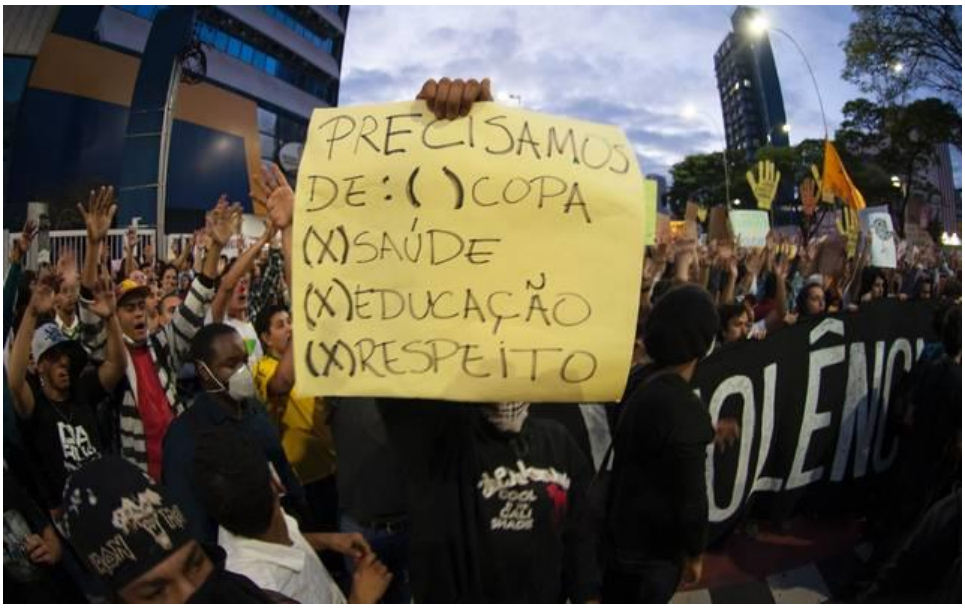


Figura 3 – Jovem segurando cartaz contra a homofobia em manifestação.

As expressões e “palavras de ordem” diferenciadas e múltiplas destas manifestações surpreenderam a todos os setores da sociedade. Se as manifestações de junho de 2013 foram marcadas pela presença nas ruas de um “mar de gente”, foram também tecidas por um “mar de cartazes, de reivindicações e de palavras de ordem”. Um “mar” intenso e heterogêneo.

Fomos surpreendidos, também, quer pelo nível de violência policial, quer pela “violência” (com muitas aspas) daqueles jovens mascarados (tão heterogêneos). Surpreendeu-nos, ainda mais, a dificuldade de explicar onde ou em quem estaria a liderança daquela “multidão” e como esta “liderança” não foi encontrada (ou, em alguns casos, foram encontradas lideranças apenas temporárias e bastante fluidas), sua falta seria a explicação para o desaparecimento repentino destes movimentos (eles teriam mesmo desaparecido?) e associada à ideia de que tiveram poucos ganhos ou que fracassaram (esta ideia de “fracasso” também será discutida mais adiante).

Vale, neste momento, pensar um pouco com a ideia de “multidão”, elaborada por Antonio Negri em parceria com Michael Hardt, pois faremos “uso” deste conceito ao longo do texto. Isto permitirá uma melhor articulação com a série de fotografias trabalhadas aqui, para pensar esses processos, tendo-as como nossos “personagens conceituais”.

Para Negri (2004), a “multidão” é um conjunto de singularidades não representáveis. No entanto, isto não basta para compreendermos o que o autor quer dizer. É preciso entender, também, que a “multidão” se dá na imanência, ao contrário da ideia de “povo”, que é transcendente, pois estava relacionada à transcendência do soberano.

Além disso, Negri (2004) chama a nossa atenção para outros dois aspectos da “multidão”. Primeiro, ela é um conceito de classe, pois é produtiva e está sempre em movimento. Porém, não devemos confundir a “multidão” com a classe trabalhadora, pois trata-se de uma outra forma de exploração: a exploração da cooperação, a exploração das singularidades; uma exploração, ainda, sem medida. Em segundo lugar, a “multidão” é o conceito de uma potência que produz descontinuidades e continuidades, inventando novas formas de vida.

O autor nos faz, também, alguns alertas. Não podemos esquecer que a produção de singularidades é uma prática coletiva, sendo que a “multidão” tece essa coletividade ao mesmo tempo em que é produto dela. Desta forma, a “multidão”, enquanto conjunto de singularidades, se apresenta como uma multiplicidade que age, que se organiza. É um “ator ativo da auto-organização” (NEGRI, 2004:18). Por este motivo, torna-se difícil para os *espaçostempos* de poder lidar com a “multidão”, pois esta não cabe nas categorias de organização conhecidas, produzindo algo que conduziria a um mundo novo.

Lifschitz (2013), ao pensar as chamadas “Jornadas de junho”, ocorridas em 2013 no Brasil, direciona nossa atenção para estas singularidades presentes nestes “novos movimentos”. O autor diz que

> nas recentes mobilizações, cada manifestante segurava seu próprio cartaz com sua própria palavra de ordem. Os cartazes diminuíram de tamanho e as palavras de ordem se multiplicaram. Cada cartaz aludindo a uma *demanda de um eu*, que se diferenciava da demanda do cartaz do lado. Ou seja, a diminuição do tamanho dos cartazes correspondia a essa forma de intervenção política individualizada. Com isso não estamos fazendo alusão à figura do indivíduo na tradição liberal. Trata-se, sim, de uma nova forma de conceber a ação política como um *microagenciamento*. Cada manifestante fazendo de sua reivindicação um agenciamento em grande parte voltado à gestão expressiva de um conteúdo singular em um contexto semântico extremamente heterogêneo. As palavras de ordem cobriam um amplo leque, que ia desde a homofobia até a reforma política. Portanto, as mudanças na fachada estão relacionadas a mudanças na forma de intervenção. Nesse sentido, a mudança da fachada das mobilizações se articula como essa forma política inaugural que são os microagenciamentos. (LIFSCHITZ, 2013: 232)

Embora não traga o termo “multidão” para seu texto, ao pensar esta “mudança de fachada das mobilizações”, ao sinalizar esta multiplicidade de cartazes e reivindicações, o autor destaca essas singularidades que produzem microagenciamentos. Tanto para Negri (2004) como para Lifschitz (2013), este conjunto de singularidades que revelam uma multiplicidade precisa ser pensado e discutido para a compreensão dos movimentos sociais mais atuais. Não cabe mais uma associação desta “multidão” com a imagem da barbárie ou do caos (quando usada de forma negativa), mas é preciso que se criem novas formas de pensar estas singularidades e seu conjunto, formas pós-modernas, com outros valores e outras medidas.

Lifschitz (2013) “usa” o teórico Badiou para chamar nossa atenção para a necessidade de buscarmos estas novas formas de pensar a política e os movimentos sociais a partir da desagregação (termo que retomaremos quando discutirmos as ideias de Latour) dos laços sociais. Ele escreve, então, que

> as manifestações de junho não correspondem à caracterização de Badiou. Contudo, o autor abria um hiato na forma de conceber a política que ainda deve ser considerado ao se avaliarem as manifestações. Referia-se à necessidade de abandonar formas de pensar a política pautada na consistência dos laços sociais, isto é, na premissa de que existem coletivos e identidades sociais persistentes – o povo, o proletariado, a Nação ou a classe social –, porque essa forma de pensar oculta alguma outra dinâmica, qual seja, a da desagregação dos laços sociais. Laços sociais se desfazem e refazem com muita plasticidade, e Badiou foi um dos primeiros teóricos a formular o hiato que existe entre essa dinâmica e o antigo modelo de representar a política. Pensar o político era, pois, pensar sobre a inconsistência desses laços sociais, e essa perspectiva tornava caducas antigas questões, como a de tentar entender a *lógica da representação* de grupos e classes na arena política. O político devia ser pensado

> como um *acontecimento*, como algo que irrompe, podendo se perceber nele a própria inconsistência do social. A política como a irrupção do real e que se articula com o caráter imponderável que adquiriu o laço social. Portanto, era necessária uma mudança de rumo e passar de uma lógica da *representação* para uma lógica da *apresentação* do social, estabelecendo novas genealogias e marcas de referência". (LIFSCHITZ, 2013: 223-224)[16]

Outro autor que tem se dedicado à pesquisa acerca dos chamados "novos movimentos sociais" é Manuel Castells, bastante reconhecido por suas pesquisas na área de comunicação. Em sua obra "Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet", lançada no Brasil em 2013 com posfácio sobre os movimentos ocorridos no país, o autor se dedica a apresentar os movimentos ocorridos neste início do século XXI, com destaque para os movimentos que aconteceram na Tunísia, Islândia, Portugal, Grécia, Espanha, Estados Unidos, Israel, Itália e aqui no Brasil, como movimentos característicos de uma "nova estrutura social", entendida pelo autor como uma sociedade em rede, ideia que será pensada com cuidado nesta tese. Castells (2013) observa que

> nos últimos anos, a comunicação em ampla escala tem passado por profunda transformação tecnológica e organizacional, com a emergência do que denominei autocomunicação de massa, baseada em redes horizontais de comunicação multidirecional, interativa, na internet; e, mais ainda, nas redes de comunicação sem fio, atualmente a principal plataforma de comunicação em toda parte. Esse é o novo contexto, no cerne da sociedade em rede como nova estrutura social, em que os movimentos sociais do século XXI se constituem. (p.158)

Vale destacar que o autor compreende a sociedade do século XXI como uma sociedade em rede devido à importância que este confere às redes de comunicação via internet. Sem dúvida a internet possibilitou novas formas de estar no mundo, criar *conhecimentossignificações*[17] e, por conseguinte, outras tantas formas de "tessitura" dos movimentos sociais. Porém, nossa compreensão das "redes", como vamos discutir nas linhas posteriores, difere um pouco do "uso" que Castells (2013) faz desta ideia, uma vez que entendemos que existem múltiplas "redes de *fazeressaberes*" e que estas sempre estiveram povoando os cotidianos muito antes da existência da internet, embora a própria ideia das redes

[16]O primeiro a chamar a atenção do acontecimento foi Foucault (1971) que assim o trabalha: *é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento.* (Foucault, 1971: 161*)*

[17] Mais uma vez, os termos aparecem no plural e unidos para mostrar que, em nossas pesquisas, não compreendemos os conhecimentos sem considerar que, em sua criação, são também tecidas múltiplas significações pelos *praticantespensantes* dos cotidianos para estes mesmos conhecimentos.

de comunicação sem fio via internet tenha contribuído bastante para compreendermos melhor como estas múltiplas “redes” se tecem nos diferentes *espaçostempos* cotidianos.

No entanto, as ideias de Castells (2013) acerca dos movimentos sociais mais contemporâneos ajudam a pensar o tema desta pesquisa e estarão presentes, sendo revisitadas e discutidas ao longo dos próximos capítulos. Por enquanto, desejo apenas destacar algumas delas como mobilizadoras do pensamento.

Logo no título de seu livro, Castells (2013) nos diz que os movimentos sociais ao longo da História nascem de uma mistura de indignação frente a algo considerado extremamente injusto e da esperança na possibilidade de mudança. Mas, como coloca o autor, nascem também da falta de confiança nas instituições políticas e na ideia de que as mudanças desejadas não serão alcançadas via estas mesmas instituições, bastando um estopim para que estes movimentos ganhem os *espaçostempos* públicos, como ocorreu quando do aumento das passagens de ônibus em várias cidades do Brasil. O autor indica, ainda, que

> ao longo da história, os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social. Geralmente se originam de uma crise nas condições de vida que torna insustentável a existência cotidiana para maioria das pessoas. São induzidos por uma profunda desconfiança nas instituições políticas que administram a sociedade. A conjuminância de degradação das condições materiais de vida e crise de legitimidade dos governantes encarregados de conduzir os assuntos públicos leva as pessoas a tomar as coisas em suas próprias mãos, envolvendo-se na ação coletiva fora dos canais institucionais prescritos para defender suas demandas e, no final, mudar os governantes e até as regras que moldam suas vidas. (CASTELLS, 2013:157)

A ideia de que os movimentos sociais são ações coletivas como forma de organização da população em torno de uma ou mais demandas, uma vez que os *praticantespensantes* não mais acreditam em outras vias para a mudança social, como a luta por direitos que passe pelas instituições políticas/governamentais, não é suficiente. É preciso, também, pensar como esta ação coletiva se tece.

Neste sentido, o autor nos chama atenção para a necessidade de formas de comunicação entre os indignados, pois é o reconhecimento da existência de outros com as mesmas indignações que faz com que o medo da repressão seja superado e o movimento ganhe os *espaçotempos* públicos. Sobre a necessidade destes meios ou *espaçostempos* de comunicação, Castells afirma que “quanto mais rápido e interativo for o processo de comunicação, maior será a probabilidade de formação de um processo de ação coletiva enraizado na indignação, propelido pelo entusiasmo e motivado pela esperança” (CASTELLS, 2013:19). O autor segue dizendo que

> historicamente, os movimentos sociais dependem da existência de mecanismos de comunicação específicos: boatos, sermões, panfletos e manifestos passados de pessoas a pessoa, a partir do púlpito, da imprensa ou por qualquer meio de comunicação disponível. Em nossa época, as redes digitais, multimodais, de comunicação horizontal, são os veículos mais rápidos e mais autônomos, interativos, reprogramáveis e amplificadores de toda a história. (...)" (CASTELLS, 2013:19)

Castells não confere ao que chama de "redes horizontais de comunicação multidirecional", que se dão, em especial, via internet, apenas o papel de intensificar a comunicação entre os "indignados" ou fazer com que estes percebam que não estão sozinhos. Ele vai além disso e coloca as redes sociais como *espaçostempos*, não só de convocação, mas também de organização e deliberação dos movimentos sociais do século XXI. Para o autor, a internet tem este papel por ser um "espaço de autonomia".

Discordo desta imagem da internet e das redes sociais que nela são tecidas como "espaços de autonomia", onde as ações se dão de forma "amplamente desimpedida", pois, como nos ensina Foucault em muitas de suas obras, as formas de poder se exercem em uma microfísica e as relações de forças se dão em variados espaços (entendidos como *espaçostempos* em nossas pesquisas). Assim, ainda que as redes sociais via internet pareçam "livres" do controle de grupos dominantes, estes permanecem aí, disputando os *espaçostempos.* Discutiremos esta questão em outro momento; por ora, quero apenas destacar o papel que Castells (2013) atribui às redes de comunicação via internet para a "tessitura" dos movimentos sociais do nosso século, pois é a partir deste papel que o autor apresenta outras ideias acerca deste tema, dentre as quais algumas serão resgatadas e pensadas ao longo dos capítulos.

Castells (2013) afirma que os movimentos do século XXI: são locais e globais simultaneamente, ao explodirem nos espaços públicos formam um "espaço híbrido" entre este e o espaço virtual, muitas vezes têm um apelo que vem das imagens, são virais, apresentam lideranças fluidas ou não apresentam lideranças (o que, para o autor, dificulta sua repressão[18]), buscam uma democracia praticada no próprio movimento e raramente são programáticos. Além dessas características, o autor também destaca que estes movimentos do século XXI vivem um "tempo atemporal" (CASTELLS, 2013:161-162) e são autorreflexivos.

Mas a questão permanece. Como este encontro entre os "indignados", seja nos *espaçostempos* da internet ou não, se torna um movimento social? É possível que Latour, ao criticar o "uso" da palavra social como um adjetivo, nos ajude a encontrar um caminho. Em sua obra "Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede", publicada no Brasil

[18]O que temos visto é que dificulta a repressão a possíveis lideranças, mas não inibe, em nada, a repressão generalizada e contra todos que se manifestem nas ruas.

em 2012, Latour faz um questionamento em torno da palavra “social” e afirma que esta não pode ser usada como um adjetivo ou algo material, quando, por exemplo, falamos em problema social, projeto social e, por que não, movimento social.

Assim, o autor apresenta uma revisão crítica da sociologia tradicional, realizando uma “sociologia das associações” e propondo

> redefinir a noção de social remontando a seu significado primitivo e capacitando-o a rastrear conexões novamente. Então, poderemos retomar o objetivo tradicional das ciências sociais, mas com instrumentos mais bem ajustados à tarefa. Depois de trabalhar bastante com os “agregados” da natureza, creio ser necessário examinar mais profundamente o conteúdo exato daquilo que se “agrega” sob a égide de uma sociedade. Esta me parece a única maneira de permanecer fiel aos veneráveis deveres da sociologia, a “ciência” da vida em comum”. (LATOUR, 2012:18)

Latour (2012) defende que o social se faz por associações, nas quais os agregados (que, para o autor, podem ser humanos ou não-humanos[19]) se associam de forma instável. O autor questiona a existência de algo específico chamado sociedade, apontando que o social é um tipo de conexão (reassociação e reagregação) entre elementos heterogêneos. Os fios desta associação, desta agregação, são frágeis e incertos, sendo possível encontrar os atores em um ou mais grupos a qualquer momento, tecendo outros laços, rompendo ou não com os anteriores. Por este motivo, Latour (2012) propõe seguir os atores e suas pistas quando formam e desmantelam grupos, nestes movimentos de associações e agregações que não cessam.

Colocando Castells (2013) e Latour (2012) em diálogo, penso que os *praticantespensantes* dos movimentos sociais se associam, se agregam, por partilharem a indignação acerca de algo que julgam injusto e a crença na possibilidade de mudança a partir de ações coletivas, como, por exemplo, formas variadas de ocupação dos *espaçostempos* públicos. Esta associação se dá no caótico (falaremos um pouco melhor sobre a ideia de “caos” em breve) dos cotidianos e não são permanentes. Ao contrário, os *praticantespensantes* que estão nos movimentos sociais ou os que deles não participam ou lhes são contrários se agregam ou se afastam a partir de suas redes. Esta associação, que pode ser pensada como a associação das singularidades das quais falava Negri (2004), é fluida, formada por grupos bastante heterogêneos, aberta a demandas múltiplas, ou seja, uma

[19] Aqui, vale também indicar que, diferente deste autor, no grupo de pesquisa, entendemos que existe sempre a ‘marca’ do humano: os artefatos culturais que são produzidos e usados por humanos; e a própria natureza manipulada, trabalhada, gestada e criada por humanos. Consideramos, no entanto, que este mundo ‘material’, em certo sentido e com certos acontecimentos que gera, se opõe aos ‘designos’ humanos.

agregação que vai sendo tecida permanentemente, não sendo captada pelo que é, mas pelos rastros que deixa e pelo que tem de potente.

Como já destaquei, por ora quero apenas levantar, a partir da leitura dos autores, algumas ideias sobre os movimentos sociais do século XXI. Boa parte dessas ideias serão resgatadas e discutidas ao longo das nossas conversas em todo este texto. Porém, me pergunto, por exemplo, se algumas destas características que Castells (2013) afirma observar nos "novos movimentos sociais" não poderiam também estar presentes em outros movimentos anteriores às redes de comunicação via internet.

Toda essa multiplicidade, imprevisibilidade e, portanto, o caráter incontrolável que vimos nos movimentos de junho de 2013 no Brasil e em outros pelo mundo[20] poderiam ser pensados retomando aquela ideia inicial de "ação coletiva organizada para expressar uma demanda", que vimos, por exemplo, nas pesquisas de Gohn (2011). Esta é uma imagem comum dos movimentos sociais, ainda que a ideia de organização não signifique que os movimentos não sejam violentos ou que reúnam apenas grupos com demandas mais homogêneas.

É seguindo esse fio que me questiono se os movimentos sociais anteriores ao século XXI eram tão diferentes dos atuais, se seriam "organizados" de forma tão diferente dos que acompanhamos hoje ou se apresentavam demandas tão bem definidas, ainda que pensemos apenas naqueles tecidos por um grupo não tão heterogêneo, com reivindicações mais específicas, que apresentassem lideranças mais desenhadas, que tivessem oposições mais bem marcadas etc. Seria possível um movimento social totalmente/realmente "organizado"? Ou nossa maneira de pensá-los e narrá-los é que lhes conferiu uma determinada organização, eliminando o caótico que estava ali presente, para caber, não apenas nas páginas dos livros de História, mas na própria ideia de movimento social que podíamos suportar e compreender? Pensemos também que estes foram 'entendidos' a partir das normas legais que foram produzidas a partir deles para controlá-los ou a partir da movimentação de forças militares ou civis que foram colocadas em ações para combatê-los.

Em outras palavras, não teria sido o modo de pensar politicamente hegemônico, agindo sobre o nosso pensamento e a nossa forma de fazer pesquisa, tecendo-os de forma linear, baseados nas relações de causa-efeito, dicotômicos e reduzidos a oposições simples,

[20] Reconhecer que há multiplicidade, imprevisibilidade e impossibilidade de controle total nos/dos movimentos sociais, até porque há múltiplas criações nestes movimentos, não significa dizer que não há tentativas de controle nesta mesma imprevisibilidade e na multiplicidade. As disputas pelos *espaçostempos* de poder e pelos discursos que se produz acerca dos movimentos sociais se dão, também, nos cotidianos destes mesmos movimentos.

que nos levou a não perceber as multiplicidades, as imprevisibilidades e o incontrolável dos movimentos sociais anteriores ao século XXI? Pensemos juntos sobre isto ao longo dos capítulos.

1.1 **O caótico dos movimentos sociais**

Em um artigo recente, Alves e Almeida (2015) nos contam um pouco sobre as "novas" maneiras de *fazersaber* pesquisas com os movimentos sociais, a partir da "tessitura" das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (nas quais esta tese está também inserida). Fazem-no em comparação à forma hegemônica de compreensão do tema, herança do *fazersaber* tecido na Modernidade.

Vale destacar que os *fazeressaberes* das pesquisas chamadas nos/dos/com os cotidianos e os *fazeressaberes* pesquisa modernos hegemônicos estão constantemente em disputa. Não há, entre estes, uma linearidade, como se uma fosse a face evoluída da outra, que está por desaparecer. Ao contrário, a forma moderna permanece sendo a forma hegemônica em *espaçostempos* de pesquisa, que continuam sendo disputados. E, ainda quando parece que realizamos pesquisas que seguem um caminho diferente desta forma de pensamento moderno, identificado com a imagem do "conhecimento em árvore", muitas vezes nos flagramos reforçando algumas características do pensamento hegemônico, pois somos formados, também, nesta lógica. É possível, desta forma, que *xs leitorxs* deste texto me flagrem, em alguns momentos, atravessada por estes traços do pensamento moderno, ainda que eu não o perceba.

Mas, voltemos ao diálogo com os autores. Alves e Almeida (2015) afirmam que, no capitalismo - mas não apenas nele, os movimentos sociais ganham intensidade e que há uma tentativa de discipliná-los, controlá-los, colocando-os dentro de uma "ordem". Esta ordem, por exemplo, poderia caracterizar-se por uma disputa/oposição entre os que estão contra as demandas/interesses do "povo"[21], como os governos, os patrões etc. e os que estão a favor ou ao lado destes interesses, desenhados nos sindicatos, alguns partidos políticos etc. Já aí temos

[21] A ideia de "povo" enquanto uma coletividade formada por pessoas com os mesmos interesses entre si é uma ilusão, ligada, como disse Negri (2004), à transcendência do soberano. Assim, as aspas indicam que a ideia de povo deve ser pensada em sua heterogeneidade cultural, religiosa, econômica, política etc., ou seja, em sua multiplicidade.

uma dicotomia que funciona como uma forma de ordenação, como são muitas das dicotomias tecidas pela Modernidade.

Para os autores, esta oposição gera formas de controle legais, criam uma "ordem" que possibilita a repressão. Eles escrevem que

> esta 'ordem' obtida para criar a possibilidade de tomar medidas de repressão para os que não se colocavam dentro dela – seja pela força, com a existência de 'forças da ordem', em número crescente, seja pela lei, levando a julgamentos perante juízes – o que se tentava/tenta fazer era/é 'disciplinar' a força dos movimentos sociais populares, sempre caóticos. O caos desses movimentos era/é inaceitável – porque não controlável - e, quando estes apareciam, foram – e continuam sendo - sistematicamente reprimidos pela força. (ALVES; ALMEIDA, 2015:171)

Assim, Alves e Almeida (2015) nos chamam atenção para a ideia do "caos", que é pensado por Deleuze e Guattari (2010):

> menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um *virtual*, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. (...) (p.139)

O "caos", assim, aparece pensado por sua potência de criação. Esta potência está ligada ao imprevisível e não controlável que marca o caótico, embora o "caos" seja, muitas vezes, associado a algo negativo, sendo esta dicotomia - "bom" e "mau" - uma das amarras para o pensamento.

Como destacam os autores, os movimentos sociais foram sempre caóticos. No entanto, as formas, ao longo da História, como os mesmos foram estudados e registrados, ou ainda deixados de lado e invisibilizados, foram formas hegemônicas, formas modernas de percebê-los. Assim,

> quando, com o surgimento das chamadas 'ciências sociais e humanas', passaram a ser estudados pelas ciências, os movimentos caóticos foram sistematicamente ignorados ou eram vistos como acidentais. A busca da 'ordem', hegemonicamente, determina, então, a existência de políticas disciplinares, seja pelas forças práticas de governos, seja pela tentativa de organização do pensamento sobre elas, mas, também, durante quase dois séculos, os estudos da sociedade se dedicaram a estudar as formas 'organizadas' de movimentos naqueles lugares permitidos pelo próprio capitalismo, como as únicas existentes. (ALVES; ALMEIDA, 2015:171)

Dialogando com Alves e Almeida (2015), compreendo que o estudo apenas das formas "organizadas" de movimentos, ou ainda, como acredito e busco defender, a tentativa

de enquadramento de movimentos sempre caóticos (porque todos o são), a partir do pensamento moderno hegemônico, em movimentos "organizados" são formas de disciplinálos, criando um discurso sobre estes.

Quando estes insistem em escapar destes enquadramentos, ouvimos frases como: "o movimento era pacífico até que se instalou o caos"; "a passeata estava tranquila até que chegaram os vândalos"; "a polícia apenas reagiu quando os mascarados começaram a quebrar as lojas e os bancos" etc. A ideia do caótico é também muitas vezes associada ao violento (e até pode sê-lo, o que não significa que é negativo ou positivo), ao perigoso, ao criminoso, daí discursos que associam determinadas práticas à ideia de vandalismo ou terrorismo, palavras tão comuns em nossos dias.

Embora as ideias de "ordem" e "organização" não tenham o mesmo significado, me parece que há uma relação entre elas quando pensamos as formas como os movimentos sociais foram contados ao longo da História. Toda esta tentativa de impor uma ordem aos movimentos sociais, como nos chamaram a atenção Alves e Almeida (2015), passa por uma tentativa de medir sua organização, uma vez que a ideia de um movimento social que se dê dentro da "ordem" pressupõe uma ou algumas formas de organização interna e externa; bem como avaliar seus impactos, a relevância de suas demandas ou a forma como se expressam e se relacionam com os *espaçostempos* de poder etc. para classificá-los. Essa medição e avaliação também são realizadas de um lugar hegemônico e os nomes que estes movimentos receberam ao longo do tempo são um indício deste processo. São, desta forma, chamados, classificados, como: motins, revoluções, golpes, conjurações, revoltas etc. de acordo com a classificação produzida pelos *espaçostempos* de poder, sejam o governo, a mídia hegemônica, a academia, a estrutura sindical etc.

Não é meu interesse aqui discutir quais fatores puderam contribuir para cada uma destas denominações, pois esta seria outra pesquisa. No entanto, gostaria de chamar a atenção para o fato de que nossas formas de perceber e pensar os movimentos sociais não são imparciais ou objetivas, tampouco o é a classificação entre movimentos "organizados" e movimentos "não organizados", como apontaram Alves e Almeida (2015). Não há um registro da verdade sobre os movimentos sociais, há, sim, formas mais ou menos engessadas e classificatórias de lidar com eles em nossas pesquisas. A criação de discursos e imagens sobre os movimentos sociais pode, assim, nos fazer pensar sobre nossas maneiras de criar também discursos e imagens sobre a nossa existência, sobre nossa vida em sociedade, sobre os nossos cotidianos, sobre os *espaçostempos* em que criamos *conhecimentossignificações*, que podem ser mais ou menos aceitos e valorizados.

Dito isso, acredito que, se temos conseguido pensar cada vez mais os movimentos sociais de formas diversas, inclusive revisitando e repensando algumas ideias que havíamos tecido sobre os mesmos nas pesquisas em Ciências Sociais, História etc., podemos, e de certa forma já o estamos fazendo, nas pesquisas em Educação, estar mais abertos às possibilidades que esse caótico dos movimentos sociais (mesmo os ditos organizados) podem tecer em nós e em nossas pesquisas. Ou seja, nos colocarmos a pensar com os movimentos sociais nos/dos/com os cotidianos que os tecem e são tecidos por eles.

1.2 **Alguns autores e ideias que povoam esta pesquisa**

Em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, temos conversado muito com alguns autores que trago neste capítulo porque estiveram conosco ao longo da pesquisa e estão, também, nesta tese, povoando-a com suas ideias e os "usos" que delas fazemos. Assim, além dos já apresentados, são alguns autores franceses, contemporâneos entre si, como: Foucault e Certeau, que, assim como Deleuze e Guattari, nasceram na segunda metade da década de 1930 e faleceram entre 1984 e 1995, e Latour, mais contemporâneo de Castells e Gohn. Os quatro primeiros tinham por volta de quarenta anos de idade (enquanto Latour era apenas um jovem com seus quase completos vinte e um anos) quando a França viveu o chamado Movimento de Maio de 68[22], movimento que ajudou a tecer as ideias de Certeau e que pode ter "agenciado" (DELEUZE; GUATTARI, 1995) os pensamentos dos demais.

Estes autores aparecem aqui para nos ajudar a pensar algumas questões, não apenas relacionadas aos movimentos sociais, mas também às "maneiras de fazer" pesquisa com os cotidianos, que vimos buscando criar em nossos projetos e em nossas escritas. Logo, não é minha intenção tratar da totalidade do que os autores produziram, mas fazer "uso" de algumas de suas ideias.

Vale destacar que estes autores teceram redes de pesquisas nas quais, algumas vezes, estavam em diálogo uns com os outros e com o que produziam. A título de exemplo, as ideias de Foucault são discutidas por Deleuze, Guattari e Certeau em partes de suas obras.

[22] O chamado Movimento de Maio de 1968, na França, foi um movimento marcadamente de esquerda, que teve início com as manifestações de estudantes universitários e atingiu grandes proporções com as greves e ocupação de fábricas. Mobilizou diversos setores da população urbana e surpreendeu lideranças (governamentais, intelectuais e sindicais). Resultou na antecipação das eleições para o Parlamento mas, como uma aparente contradição do movimento, os aliados o Partido Gaullista se fortaleceram após a realização destas.

Compartilhando a época e o país de origem, esses autores compartilharam, também, inquietações e ideias.

Neste item do capítulo, conversaremos mais especificamente com Foucault e Certeau. Primeiro, mas não por haver uma ordem a ser seguida, trago Foucault, filósofo, psicólogo (mas também, de algumas formas, historiador e "arqueólogo do saber"), em especial, por seu questionamento em relação à ideia de que há um "lugar de poder". Foucault destacou, ao analisar a "genealogia do poder", que este precisa ser pensado em seu caráter relacional e nos propõe, dentre muitos outros ensinamentos, que possamos compreendê-lo como aquilo que se exerce a partir das/nas relações, em uma "microfísica do poder". Ou seja, "o poder" não está centralizado, ao contrário, se exerce (não se detém) em vários *espaçostempos* e de várias maneiras. Ao analisar as mudanças no sistema punitivo na passagem para a Idade Contemporânea (no formato linear da História), Foucault nos diz que esta "microfísica do poder" é tecida por

> técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova "microfísica" do poder; e porque não cessam, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levam à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 2007:120)

Foucault não nega a existência do poder do Estado, mas pensa para além dele como local do qual emana "o poder". Em "Vigiar e Punir" (FOUCAULT, 2007), por exemplo, ao analisar como "o poder" está presente e se exerce, com muita ou pouca relação com o Estado, em diversas instituições, Foucault nos mostra que as relações de poder não têm um centro, mas estão ramificadas, se dão em diversos *espaçostempos*.

Pensando sobre esta "genealogia do poder", Machado (2015) faz uma interessante análise da obra de Foucault quando escreve a introdução do livro "Microfísica do poder", uma coletânea de textos, entrevistas e cursos de Foucault. Ao tratar do que seria uma consequência política das análises de Foucault, Machado (2015) nos diz que estas

> têm como objetivo não apenas dissecar, esquadrinhar teoricamente as relações de poder, mas também servir como instrumento de luta, articulado com outros instrumentos, contra essas mesmas relações de poder. É que nem o controle nem a destruição do aparelho de Estado, como muitas vezes se pensa – embora, talvez, cada vez menos -, é suficiente para fazer desparecer ou para transformar, em suas

> características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade. (p.15)

Desta forma, se, para Foucault, o "poder" está presente, em seu caráter relacional, em toda a sociedade, também a resistência, ou o contrapoder, não tem um lugar específico, mas se encontra em toda a sociedade. Ou seja, a resistência se tece sempre na relação com os modos de exercício de poder. Mais uma vez Machado (2015), a partir de sua leitura de Foucault, nos fala que

> (...) esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (...) (p.18)

Mas as contribuições de Foucault para a pesquisa em questão não param aqui. O autor afirma que ao invés de nos preocuparmos com aquilo que "as formas de poder" retiram de nós, a exemplo do poder monárquico, que podia retirar a vida através das punições em forma de suplícios, devemos estudar aquilo que as formas de poder produzem na tentativa de disciplinar os corpos (tornando-os dóceis e produtivos) através de variados dispositivos, em especial, os disciplinadores. Para Foucault, o exercício variado de poder cria saberes, disciplina os corpos (e o próprio corpo como força produtiva), reforça as individualidades, mas também fabrica subjetividades e estéticas de existência.

Os lugares de poder se fortalecem à medida em que criam, não apenas formas de disciplinamento (que não são apenas as exercidas pelo Estado ou pelas instituições, mas, inclusive, a dos próprios seres humanos sobre si e sobre os outros), mas formas de saber e de legitimar este saber. Foucault não fala em **um** saber e em **uma** verdade, mas em saberes e verdades e aí está sua crítica à racionalidade moderna.

Enquanto a promessa do Iluminismo era que o saber e a verdade (como se houvesse uma verdade a ser desvendada) libertariam o ser humano do aprisionamento das crenças religiosas e da ignorância, Foucault nos ensina que há muitos saberes e verdades (ou aparências de verdades) e que os que são produzidos pelos lugares de poder nesta microfísica não cumpriram a promessa de libertar os seres humanos, ao contrário, são formas de disciplinar e controlar os corpos. Esta dominação se dá através do controle dos *espaçostempo*s e das ações que neles são executadas, através de procedimentos de vigilância, de punição, de

premiação, mas também legitimado pelas disciplinas científicas, dentre elas as chamadas ciências humanas, que criam um discurso sobre o homem na Modernidade, sendo também o discurso uma forma de dominação.

Desta forma, este "poder burguês", que visa a uma vigilância e uma punição produtivas se exerce pela criação de saberes e verdades (aparências de verdade) que são legitimados em detrimento de outros saberes e outras verdades. Ele nos diz que "o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção". (FOUCAULT, 2007:161)

Daí, compreendemos com Foucault que todo saber é político, pois todos os saberes são tecidos nestas relações de poder e, alguns deles, contribuem para a legitimação destas mesmas relações.

Em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos temos conversado muito também com Certeau, que dedicou alguns anos de sua vida a estudar a mística e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII e é reconhecido por sua crítica à epistemologia da História. No entanto, aqui nos interessa mais outro momento da produção de Certeau que não está, de forma alguma, dissociada das referidas anteriormente.

Luce Giard, que trabalhou com Certeau na pesquisa com os cotidianos, foi a editora dos livros acerca desta pesquisa. Ela nos diz, na apresentação do primeiro volume de "A Invenção do Cotidiano" (2012), que o chamado Movimento de Maio de 1968, na França, provocou em Certeau uma "ruptura instauradora". Para a autora, foi a partir da tentativa de compreensão deste movimento que Certeau deslocou sua atenção do consumo, supostamente passivo, dos produtos do mercado para os "usos" dos "praticantes" como criação.

Na obra "A Invenção do Cotidiano", importante livro para nossas pesquisas, Certeau (2012) dialoga com muitos autores e, dentre eles, com Foucault, reconhecendo a importância de suas análises, mas dizendo-se preocupado com um aspecto das relações estudadas pelo autor. Certeau indica que:

> Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também 'minúsculos' e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados'?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica." (CERTEAU, 2012:40-41)

Desta forma, Certeau destaca que, na relação com estes procedimentos da disciplina e com os procedimentos de produção de discursos que, como vimos com Foucault, se exercem

em uma "microfísica do poder", existem tantos outros procedimentos que não possuem discurso próprio, são invisibilizados, mas que formam uma "rede de antidisciplina" que se tece a partir das "práticas ordinárias de consumo". Ou seja, a estas produções e exercícios de poder, respondem formas de consumo variadas.

> (...) A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2012:39)

Para Certeau (2012), estas formas de consumo, "maneiras de fazer" dos cotidianos, são de tipo "tática", diferenciadas das "estratégias"[23] pelos "tipos de operação" que estas "são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as 'táticas' só podem utilizá-los, manipular e alterar" (CERTEAU, 2012:87).

Com o reconhecimento de que as práticas cotidianas, suas "maneiras de fazer", são procedimentos de tipo "tático", Certeau (2012) nos anima a deslocar nossos sentidos para o que é tido, nos modos hegemônicos de compreensão das realidades, como menor, passivo, sem valor. Ele politiza os cotidianos ao reconhecer que estes são *espaçostempos* de resistência e produção de algo novo e não de reprodução.

Embora, para o autor, as "táticas" não tenham um lugar próprio, sendo uma vitória do tempo sobre o espaço a partir do aproveitamento de uma "ocasião", elas são capazes de realizar uma alteração, uma transformação nos *espaçostempos* de poder, por menor que esta transformação pareça e mesmo que não possa ser acumulada como ganhos. É desta forma, nestas maneiras de empregar e de "usar" que os "praticantes" – para nós os *praticantespensantes* – criam novos *conhecimentossignificações* e novas tecnologias a partir daquilo que é colocado para consumo.

Estes "usos", segundo CERTEAU (2012), se dão sempre nas relações de forças, jogam sempre no lugar que é do outro, mas de alguma forma "vampirizando" esses *espaçostempos* próprios do poder.

> (...) Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava

[23] Para Certeau (2012), as "estratégias" são as produções de um grupo de querer e poder que se dão em um lugar "próprio" e que são capazes de acumular ganhos que lhe permitem refletir e planejar "lances" futuros. As "táticas" se dão na relação com as "estratégias" e são elas que nos interessam e terão destaque em nossas pesquisas.

> exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante. (CERTEAU, 2012:89)

Certeau (2012) busca, em sua obra, um duplo movimento. Não deseja apenas tratar dessas práticas cotidianas, mas também torná-las tratáveis. Isto significa discutir a forma como estas "maneiras de fazer" dos cotidianos vêm sendo pensadas nos *epaçostempos* científicos e, como o próprio autor nos convida a fazer, buscar novas formas de lidar com essas práticas na pesquisa. Reconhecer que os cotidianos são *espaçostempos* de produção requer outra forma de fazer pesquisa nestes mesmos cotidianos e com as "práticas" que neles são desenvolvidas.

O autor afirma que as ciências tecidas na Modernidade permanecem tratando as práticas cotidianas de forma etnográfica. Os saberes científicos estão sempre em uma relação fronteiriça com os saberes cotidianos e, quando não é possível ou já não desejam mais invisibilizá-los, tornando-os o "resto" das ciências, reconhecem a importância destas "práticas", mas acabam tentando encaixar estes procedimentos não discursivos em um discurso "apropriado", fazendo uma inversão da linguagem.

> De Bacon a Christian Wolff ou Jean Beckmann, faz-se gigantesco esforço para colonizar essa imensa reserva de 'artes' e 'ofícios' que, por não conseguirem ainda articular-se em uma ciência, podem ser já introduzidos na linguagem por uma "*Descrição"* e, deste modo, levados a uma maior "*perfeição"*. Mediante esses dois termos – a "descrição" que depende da narratividade e a "perfeição" que tem em mira uma otimização técnica – a posição das "artes" é fixada perto, mas fora da ciência. (CERTEAU, 2012:128)

A partir disso, Certeau propõe que não criemos em nossos *espaçostempos* de pesquisa uma descrição destas práticas cotidianas ou tentemos colocá-las em um discurso "próprio", mas que façamos "uso" das narratividades dessas práticas. As práticas cotidianas, uma vez que não acumulam como as formas de poder, só podem ser percebidas por seus efeitos, que estão presentes, por exemplo, nos relatos sobre estas práticas.

As "maneiras de falar", os relatos, não são objeto da teoria; há neles produção de um saber, um "saber-dizer". Ou seja, os relatos são também criações de tipo tático que se dão a partir da "memória".

> Existe com certeza um conteúdo do relato, mas pertence, ele também, à arte de fazer um golpe: ele é desvio por um passado ('no outro dia', 'outrora') ou por uma citação (uma 'sentença', um 'dito', um provérbio), para aproveitar uma ocasião e modificar um equilíbrio por uma surpresa. (CERTEAU, 2012:142)

Sobre a importância da narratividade nestas pesquisas e o papel da "memória" falaremos melhor em outro momento. Por enquanto, o que desejo destacar com Certeau (2012) é que, se pensamos os cotidianos enquanto *espaçostempos* de criação, enquanto esta "rede de antidisciplina" a partir de "usos" variados do produzido pelos *espaçostempos* de poder, temos que pensar outras formas de fazer pesquisa. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos aceitaram esse convite-desafio.

1.3 **As pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e as redes educativas**

Vale a pena, neste momento, convidar outros autores para nossa conversa e tentar contar um pouco melhor como surgem as chamadas pesquisas nos/dos/com os cotidianos e como estas pensam a importância das "redes educativas" na criação de *conhecimentossignificações*.

Na segunda metade do século XX, como nos conta Alves (1999), alguns grupos de pesquisadores começaram a buscar novas formas de pensar a produção dos *conhecimentossignificações*, rompendo com a ideia dos saberes organizados como uma "grafia em árvore". Esta, produto da Modernidade Ocidental, entende que os conhecimentos são lineares, hierarquizados, fragmentados, tendendo às especificações, e que deveriam produzir resultados objetivos e comprováveis. As dicotomias como "certo" e "errado", "sujeito" e "objeto", "produção" e "reprodução", "parcialidade" e "imparcialidade", "teoria" e "prática" povoam esta forma de produção dos *conhecimentossignificações*, sendo, talvez, a dicotomia "saber científico", enquanto saber verdadeiro, e "senso comum", como algo a ser superado, a mais significativa delas para nós.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos se intensificam neste movimento da segunda metade do século XX e, em diálogo com a "grafia em árvore" (pois não se trata de mais uma oposição ou dicotomia, mas de um coexistir, sempre disputando), propõem, desenham para nós, outra maneira de pensar os cotidianos, baseada na imagem das "redes". Alves (1999) nos diz que

> a linearidade e a hierarquização dão lugar a "múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis" (LEVY, 1993). Isto tudo corresponde a um número imenso de caminhos possíveis. A grande diferença da grafia em *árvore* é que a grafia em *rede* é escrita a partir da consideração de um valor diferente, o da *prática social* (LEFEBVRE, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de

> fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são "tecidos" na teoria e que são importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são "construídos". (ALVES, 1999:94)

A imagem da "rede" nos remete a um emaranhado de fios, onde os saberes não são hierarquizados, onde não há linearidade, mas múltiplos fios que se atravessam, onde as dicotomias devem ser repensadas e discutidas e, a partir daí, buscarmos criar novas formas de fazer pesquisa e, inclusive, de escrever o que nelas *praticamospensamos*.

Desta forma, a grafia em "rede" não valoriza as práticas científicas em detrimento das cotidianas, ao contrário, entende as vivências do dia a dia como parte da "tessitura" de *conhecimentossignificações*, como criação e não como reprodução dos saberes científicos ou que devam ser superados por estes. Nestas pesquisas, a ideia de "redes", enquanto imagem que nos ajuda a compreender como se tece o social, nos indica que estamos sempre *aprendendoensinando* nos muitos *espaçostempos* cotidianos e, por este motivo, temos que compreendê-los também como múltiplos *espaçostempos* de *aprendizagemensino,* formados por "redes educativas" variadas.

As "redes educativas" estão no *dentrofora* das escolas. Estão nas famílias (em todos os arranjos familiares), no trabalho, na vizinhança, nas práticas religiosas, nas escolas e nas universidades, nas redes de amizades, nas redes sociais via internet, nas associações e grupos políticos etc. As "redes educativas" são formadas por nós e nos formam. Elas agem em nós e, por isso, nossas ações se dão sempre na relação com os outros, que também estão presentes na "tessitura" destas "redes", sendo tecidos por elas e tecendo-as. Por estarmos inseridos em múltiplas "redes educativas", nossas ações são sempre coletivas. Neste ponto, vale ressaltar, ainda, o "uso" que Latour (2012) faz da ideia de "ator-rede", quando nos diz que

> o "ator", na expressão hifenizada "ator-rede", não é a fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção. (...) Empregar a palavra "ator" significa que jamais fica claro quem ou o quê está atuando quando as pessoas atuam, pois o ator, no palco, nunca está sozinho ao atuar. (LATOUR, 2012:75)

No grupo de pesquisa, a partir de formulação desenvolvida em processos, temos trabalhado, até o presente, com as seguintes "redes educativas": a das '*práticasteorias*' da formação acadêmica; a das '*práticasteorias*' pedagógicas cotidianas; a das '*práticasteorias*' das políticas de governo; a das '*práticasteorias*' coletivas dos movimentos sociais; a das '*práticasteorias*' de uso e fruição das artes; a das '*práticasteorias*' das pesquisas em educação; a das '*práticasteorias*' de produção e 'usos' de mídias; a das '*práticasteorias*' de

vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (LOUZADA; ALVES; CALDAS; CHAGAS, 2017).

Nesta tese, nos interessa, especialmente, as *práticasteorias* dos movimentos sociais, que, por estarem neste emaranhado de fios, estão relacionadas a muitas outras *práticasteorias.* Estas e tantas outras "redes educativas" existem e se relacionam de forma "rizomática". Na obra "Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia", Deleuze e Guattari (1995) apresentam uma teoria das multiplicidades, em diálogo com outras formas de pensar o mundo que são lineares, binárias, hierarquizantes ou que, apresentando uma ilusão de multiplicidade, permanecem com a ideia de Uno, de totalidade.

> É porque estas multiplicidades não têm o princípio de sua matéria num meio homogêneo, mas em outro lugar, nas forças que agem nelas, nos fenômenos físicos que as ocupam, precisamente na libido que as constituem de dentro e que não as constituem sem se dividir em fluxos variáveis e qualitativamente distintos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995:58)

Nesta teoria das multiplicidades, o "rizoma" (DELEUZE; GUATTARI, 1995) é uma imagem do pensamento tecida pelos autores que trago para este texto para dialogar com a ideia de "redes educativas". Desta forma, o "rizoma" seria a imagem deste outro sistema de compreensão do mundo, remetendo a um caule subterrâneo que cresce em todos os sentidos e variadas direções, ramificando-se e multiplicando-se de forma caótica. Para os autores,

> um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995:48)

É porque "tem como tecido a conjunção...", não como soma para chegar a um resultado, mas como relações múltiplas e imprevisíveis, que a imagem do "rizoma" nos interessa. Ele se apresenta para aquele que lança seus sentidos para além do que é simplesmente visível, para aquilo que se revela a partir de/nas relações cotidianas. O "rizoma" é caótico e é lá que tudo se cria. Ele comporta a grafia em árvore, suas dicotomias, sua forma hegemônica de organização do mundo, mas, comporta também, as "linhas de fuga" e as "desterritorializações". É multiplicidade.

> Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. Há

> ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. (DELEUZE; GUATTARI, 1995:25-26)

Uma vez tecidos de forma "rizomática", os cotidianos são também compostos por multiplicidades. É neste caótico dos cotidianos, povoado por múltiplas "redes educativas", que as *práticasteorias* dos movimentos sociais são criadas.

1.4 **Os movimentos sociais como "acontecimentos"**

Por cortarem o caótico dos cotidianos (o que não significa imprimir uma ordem neste "caos"), os movimentos sociais podem ser pensados por nós enquanto "acontecimentos". Pedimos ajuda a Deleuze (1974) para compreender melhor esta ideia[24].

Para o autor, o "acontecimento" (DELEUZE, 1974) não é apenas o que se efetua no *espaçotempo* em um estado de coisas ou em uma pessoa. Ou seja, ele não é simplesmente o que acontece, mas é também o que nos espera, nos afeta *no* que acontece.

> O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece. Bousquet diz ainda: "Torna-te o homem de tuas infelicidades, aprende a encarnar tua perfeição e teu brilho". Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne. Filho de seus acontecimentos e não mais de suas obras, pois a própria obra não é produzida senão pelo filho do acontecimento. (DELEUZE, 1974:152)

Desta forma, o "acontecimento" não se limita ao que se efetua. Ele se dá no momento da efetuação, mas também por uma contra-efetuação naquilo que a efetuação não pode realizar, no que ressoa, no que distancia etc.

Por não se dar apenas na efetuação, o "acontecimento" também não tem lugar no tempo. Ele se efetua no presente, mas cria um passado-futuro, um "tempo flutuante". Ele é "Aion", ou seja, a eternidade imanente (vale lembrar que a Filosofia de Deleuze é imanente e não transcendente) que corta a cronologia. Assim, segundo Zourabichvili (2004), estudioso da

[24] Acreditamos que há uma 'conversa' importante de Deleuze com Foucault acerca da ideia de 'acontecimento', tal como este a pensa ao redigir o que indicamos na nota 14.

Filosofia de Deleuze, "(...) o acontecimento não é mais apenas a diferença das coisas; ele afeta a subjetividade, insere a diferença no próprio sujeito" (p.11-12).

O que nos interessa aqui não é tanto compreender exatamente como Deleuze (1974) trabalha a ideia de "acontecimento", mas fazer "uso" desta. Pensar os movimentos sociais com "acontecimento" é perceber que estes possuem uma potência que vai para além da sua efetuação e para além dos *espaçostempos* presentes. Os movimentos sociais cortam o "caos", atravessam os *espaçostempos* e nos afetam, tecem algo que não se limita à experiência, imprimem marcas em nossas "redes", nos fazem *aprenderensinar*. Não somos apenas os resultados de nossas "práticas" cotidianas, mas, também e principalmente, tudo aquilo que estas "práticas" tecem em nós. Daí sermos filhos de nossos "acontecimentos".

Deleuze (1974) também se dedicou a pensar a comunicação entre os "acontecimentos", ou seja, as relações dos "acontecimentos" entre si. Esta é outra grande contribuição do autor para esta tese, pois não se trata de uma relação de causalidade; ao contrário, como ele mesmo diz, trata-se de "um conjunto de correspondências não-causais" (p.177). O autor explica que o "acontecimento" implica uma relação com um "fora que faz pensar", que, de acordo com Zourabichvili (2004), está relacionado à ideia de heterogênese, de Guattari (com quem Deleuze teceu várias obras), como a relação com o novo, com o movimento, com o "devir".

É por isso que Deleuze não busca uma identidade que liga os "acontecimentos", mas distâncias infinitas. O filósofo busca na linguagem um recurso para efetuar uma "síntese disjuntiva" entre os "acontecimentos". Não se trata de ser uma coisa ou outra, de uma exclusão, como seria compreendida a disjunção, mas de uma "síntese disjuntiva", na qual o "ou" não elimina, mas inclui: uma coisa pode ser isso, ou (também) aquilo, ou..., ou...

Assim, com Deleuze (1974), entendo que os "acontecimentos" podem ser pensados como: inclassificáveis; tecidos na relação com um fora; aquilo que se efetua, mas não se limita a esta efetuação; algo que está dentro do tempo, mas separa o tempo do tempo cronológico etc. Por isso, o "acontecimento" precisa ser pensado na multiplicidade, nas distâncias e não na identidade.

> Tal é já a contra-efetuação: distância infinitiva, em lugar de identidade infinita. Tudo se faz por ressonância dos disparates, ponto de vista sobre o ponto de vista, deslocamento da perspectiva, diferenciação da diferença e não por identidade dos contrários. (DELEUZE, 1974:181)

Da mesma forma, os movimentos sociais, pensados como aquilo que corta o “caos”, se efetuam nas assembleias, atos, nas próprias reivindicações etc., mas não se limitam a esta efetuação; se relacionam com os *espaçostempos*, mas criam outros tantos; se aproximam por suas distâncias, pelas multiplicidades que mobilizam. Por isso, são “acontecimentos”. E aí está sua imprevisibilidade e potência.

Pesquisar os movimentos sociais, sejam os ditos “organizados” ou os “não-organizados”, sejam os anteriores ou os vividos no século XXI, como “acontecimentos”, requer pensá-los como “redes educativas” que nos formam e que formamos, como importantes para a “tessitura” de muitas outras “redes” e, portanto, como *espaçostempos* de criação de *conhecimentossoignificações* neste “caos” em que existimos e com ele/nele criamos. Este é o fio que seguiremos nesta tese.

1.5 **Retomando algumas ideias para poder seguir...**

Chegando ao final deste capítulo, quero dizer que, embora tenha aproximado os movimentos sociais das ideias de “acontecimento” (DELEUZE, 1974) e de “redes educativas”, não é minha intenção tecer uma definição para estes. Ao contrário, meu desejo é levantar ideias sobre os movimentos sociais com o que vimos *praticandopensando* nas ruas, nas discussões que tecemos em variados *espaçostempos*, com o que criamos em diálogos – aproximativos ou que distanciam e criticam - com as mídias hegemônicas e alternativas e com as leituras, das quais apresentei algumas neste início do texto.

Assim, longe de afirmar o que são os movimentos sociais, penso que mais importante é partilhar algumas ideias e imagens que venho tecendo sobre estes há algum tempo, mas, em especial, nestes quatro anos de pesquisa.

Porém, para ajudar *xs leitorxs* a percorrer esta tese, podemos partir da ideia (sem estarmos presos a ela) de que os movimentos sociais serão aqui pensados como um conjunto de *práticasteorias* (pois não há separação entre o pensar e o fazer, tampouco entre estes e o sentir) de uma coletividade (nossos *saberesfazeres* são sempre tecidos na relação com o outro ou outros) que se tece nos cotidianos caóticos, formando “redes de *conhecimentossignificações*” múltiplas e que ganham visibilidade e força ao ocupar e fazer “usos” diferenciados dos *espaçostempos* públicos e, em alguns casos, de outros *espaçostempos*, apresentando demandas diversas e, muitas vezes, conflitantes.

Mas, também, lembrando do “e...e...e...” que povoam os “rizomas”, como tecidos no “caos”, efetuando-se a partir do momento em que os *praticantespensantes* se associam/agregam a partir de ideias, desejos e “afectos”[25] (sejam a indignação, a raiva, a esperança e tantos outros), o que se dá temporariamente e de forma frágil, sem jamais tornar-se uma massa homogênea; mas realizando, também, uma contra-efetuação que ultrapassa o presente e os *espaçostempos* em que acontecem, afetando-nos e tecendo-nos. São “rizomáticos”, são “redes educativas” que nos formam no *dentrofora* das escolas, famílias, locais de trabalho, contato com as mídias, redes sociais via internet etc. São *espaçostempos* de formação, produzindo tantos outros *conhecimentossignificações* enquanto se formam, quando explodem nas ruas e nos campos e, também, quando parecem que desapareceram, mas permanecem ocupando a “memória” e o que criamos com ela.

E mais, como formas de *sentirfazersaber* de tipo “tático”, são resistências e são criações, que podemos melhor compreender se lançarmos nossos sentidos para estas experiências coletivas de forma diferente, fazendo uma escrita com elas e não um discurso sobre elas.

Esse pensar com os movimentos sociais foi tecido nos *espaçostempos* acadêmicos, na militância nas escolas e nos movimentos sociais dos quais participo. É uma imagem para o pensamento vivida nos cotidianos que me tecem e estará presente, povoando as próximas páginas.

[25] Mais potentes que sentimentos, os “afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) são blocos de sensações que nos tecem, nos constituem.

2 **UMA CONVERSA ENTRE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTE**

No texto “A história, ciência e ficção”, Certeau (2011) fala da História em seu processo de produção enquanto uma ciência moderna e de sua relação com a ficção. Para o autor, a História se tece como ciência ocidental ao distanciar-se dos saberes e dizeres comuns, cotidianos, associando-os a algo ficcional; acreditando que, ao sacar das histórias e fábulas o que é ficção, entendido como “falso”, restaria aquilo que é o “verdadeiro”.

Este seria o processo de sua produção como ciência moderna, um processo que se dá a partir de um “negativo”: a História cria para si um lugar, um discurso próprio, ou seja, passa a falar em nome do “real” que ela mesma fabrica quando o coloca em oposição à ficção.

> (...) o discurso técnico capaz de determinar os erros característicos da ficção autoriza-se, por isso mesmo, a falar em nome do real. Ao estabelecer, de acordo com seus próprios critérios, o gesto que separa os dois discursos – científico e de ficção -, a historiografia adquire seu crédito de uma relação com o real, porque seu contrário está colocado sob o signo do falso. (...) Ela pressupõe, portanto, que o não falso deve ser real. (CERTEAU, 2011:46)

Ao longo de seu texto, Certeau nos adverte que o próprio fazer da História como ciência é, também, uma ficção, pois o discurso historiográfico esconde como se dá sua “práxis”. Assumindo para si o lugar de representação da realidade, a História mascara os processos de sua produção, sendo, a cientificidade a própria ficção da ciência. Por isso, para Certeau (2011), o discurso científico pode ser comparado ao mito, uma vez que também é uma narrativa atravessada pelas práticas sociais. O autor nos diz que

> a operação em causa parece ser empreendida com bastante astúcia: o discurso torna-se crível em nome da realidade que, supostamente, ele representa, mas essa aparência autorizada serve, precisamente, para camuflar a prática que a determina realmente. A representação disfarça a práxis que a organiza. (CERTEAU, 2011:49)

Sobre esta “práxis”, esta “usina” em que se cria a História, o autor continua afirmando que

> a erudição deixou de ser – salvo marginalmente – uma obra individual; trata-se de um empreendimento coletivo. Para Popper, a comunidade científica corrigia os efeitos da subjetividade dos pesquisadores. No entanto, essa comunidade é também uma usina, distribuída em cadeias de montagem, submetida a exigências orçamentárias, associada, portanto, a políticas e às condicionantes crescentes de um aparato sofisticado (infraestruturas arquivísticas, computadores, modalidades da

> edição, etc.); ela é determinada por um recrutamento social bastante restrito e homogêneo; orientada por esquemas ou postulados socioculturais que impõem tal recrutamento, a prioridade/recursos afetados às pesquisas, os interesses do orientador; patrocinador, as correntes da época, etc. Além disso, sua organização interna baseia-se na divisão do trabalho (...) (CERTEAU, 2011:50)

Neste sentido, o discurso historiográfico se diferenciaria de outras formas de narrativa, como a jornalística, por exemplo, apenas por suas técnicas, uma vez que ambas são maneiras de relatar e interpretar os "acontecimentos". Ambas buscam representar o real, camuflando as diferentes "práxis" de sua produção.

Porém, além desta tentativa de representação do real pela historiografia, o que nos interessa aqui é mais um resgate da potência da ficção, que acredito ser uma das grandes contribuições de Certeau neste texto. Para o autor, a ficção é

> um discurso que dá forma [*"informe"*] ao real, sem qualquer pretensão de representá-lo ou ser credenciado por ele. Deste modo, ela opõe-se, fundamentalmente, a uma historiografia que se articula sempre a partir da ambição de dizer o real – e, portanto, a partir da impossibilidade de assumir plenamente sua perda. (...) (CERTEAU, 2011:48)

Colocando em diálogo este texto com as ideias de Certeau (2012) que discutimos no primeiro capítulo, é possível perceber que a ficção pode ser pensada como uma "tática". Nesse sentido, este autor nos diz que a ficção,

> diferentemente do que se passa com uma linguagem artificial – em princípio unívoca – ela não tem espaço próprio [*prope*]. Ela é "metafórica". Movimenta-se, imperceptível, no campo do outro. Nessas circunstâncias, o saber não encontra lugar seguro e seu esforço consiste em analisá-la de maneira a reduzi-la ou traduzi-la em elementos estáveis e combináveis. (CERTEAU, 2011:48)

Embora minha primeira formação seja em História e eu possua forte interesse por ela, esta não é uma pesquisa historiográfica. No entanto, penso ser interessante que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos dialoguem com a História a partir daquilo que esta última tentou, ilusoriamente, sacar de suas práticas e de seu discurso: a ficção. Esta, como já dissemos acima, é entendida como metafórica, instável, criativa e, portanto, "tática".

Desta forma, neste capítulo, faremos "uso" da ficção enquanto "tática", como uma "maneira de contar" que pode nos ajudar a pensar as relações presentes em alguns movimentos sociais – dos docentes - ao longo do tempo, entendendo-os como uma das redes educativas que os formam. Assim, "conversaremos" com filmes – imagens e sons – como obras de ficção que acredito serem potentes para pensar acerca deste tema, sem nos

esquecermos, contudo, que a ficção está presente também nos discursos científicos, ainda que estes desejem esconder suas condições de produção.

Porém, como já esbocei no título deste capítulo, não será um encontro apenas da História com a ficção presente na Arte, mas destas também com a Filosofia. Este encontro é uma aposta deste capítulo e penso que Deleuze e Guattari (2010) possam nos auxiliar nesta conversa.

2.1 **As três formas de pensamento: Ciência, Filosofia e Arte**

Em sua obra "O que é filosofia?" (2010), Deleuze e Guattari nos apresentam a Filosofia, a Ciência e a Arte como formas de pensamento que cortam o "caos". São igualmente criadoras, mas o que criam difere entre si. A Filosofia se relaciona com o "caos" criando conceitos, a Ciência o faz criando funções e proposições e as Artes, compostos de sensações ou afectos e perceptos. Embora próximas em muitos aspectos, estas três formas de pensamento operam em relação ao "caos" de maneiras distintas.

> O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. (...) (DELEUZE; GUATTARI, 2010:233)

O trecho citado acima é como uma síntese das ideias defendidas pelos autores ao longo da obra. Longe de realizar uma análise do livro "O que é filosofia?", o que desejo aqui é "usar" algumas destas ideias para pensar os movimentos sociais neste diálogo entre História, Filosofia e Arte, dando destaque aos filmes enquanto produção ficcional que nos ajuda a mover o pensamento, uma vez que serão, neste capítulo, nossos "personagens conceituais". Mas, caminhemos com certa tranquilidade.

Vimos com Certeau (2011) que a História (mas também outras ciências modernas) busca eliminar das narrativas o que é visto como ficcional, também entendido como falso, e,

fazendo-o, cria a ilusão de falar em nome do real, da "verdade". Ou seja, cria um discurso próprio, ignorando ou escondendo a ficção que existe na própria produção deste discurso.

Dialogando com Deleuze e Guattari (2010), podemos pensar que, na produção deste discurso científico, as ciências operam em relação ao "caos" criando um plano de referência, o que consiste em desacelerar as velocidades infinitas do "caos" para traçar um sistema de coordenadas. Ou seja, as coordenadas tentam limitar uma parte do "caos", buscam atualizar o virtual que o compõe e produzir um discurso povoado por funções e proposições, objetivo da Ciência. As coordenadas recortam o "caos", eliminando como se fosse "de menor importância" todo o "resto". No entanto, para isto, é necessário traçar não apenas o plano de referência, mas também contar com os chamados "observadores parciais". "Parciais" porque permitem ver (sentido dominante na Modernidade) e experimentar tudo, tudo o que é possível naquele campo delimitado. Pensando nos laboratórios, acredito que os microscópios são um bom exemplo de "observadores parciais". Sobre estes, os autores nos dizem que

> um observador bem definido revela tudo o que ele pode revelar, tudo o que pode ser revelado no sistema correspondente. Numa palavra, o papel de um observador parcial é de *perceber* e de *experimentar*, embora essas percepções e afecções não sejam as de um homem, no sentido correntemente admitido, mas pertençam às coisas que ele estuda. O homem não deixa de sentir o efeito dessas percepções e afecções (...), mas só recebe este efeito do observador ideal que ele mesmo instalou como um *golem* no sistema de referência. (...) Os observadores parciais são forças, mas a força não é o que age, é, como sabiam Leibniz e Nietzsche, o que percebe e experimenta. (DELEUZE; GUATTARI, 2010:154-155)

Diferente da Ciência, embora também seja um movimento em relação ao "caos", a Filosofia traça um plano de imanência. Ela não abre mão das velocidades infinitas do virtual, não deseja desacelerá-lo ou estabelecer coordenadas que o limitem, como faz a Ciência, mas cria conceitos que retornam ao infinito. Porém, a diferença não se dá apenas em relação ao tipo de plano que é traçado. Assim como a Ciência necessita dos "observadores parciais", a Filosofia precisa dos chamados "personagens conceituais" (dos quais falaremos com mais destaque adiante), tanto para tecer o plano de imanência quanto para criar os conceitos.

> O personagem conceitual e o plano de imanência estão em pressuposição recíproca. Ora o personagem parece preceder o plano, ora segui-lo. É que ele aparece duas vezes, intervém duas vezes. Por um lado, ele mergulha no caos, tira daí determinações das quais vai fazer os traços diagramáticos de um plano de imanência: é como se ele se apoderasse de um punhado de dados, no acaso-caos, para lançá-los sobre uma mesa. Por outro lado, para cada dado que cai, faz corresponder os traços intensivos de um conceito que vem ocupar tal ou tal região da mesa, como se esta se fendesse segundo os resultados. Com seus traços personalísticos, o personagem conceitual intervém pois entre o caos e os traços diagramáticos do plano de imanência, mas também entre o plano e os traços

> intensivos dos conceitos que vêm povoá-lo. (...)" (DELEUZE; GUATTARI, 2010:91)

A Filosofia não é discursiva como a Ciência, ela não busca uma atualização do "caos" em um sistema de coordenadas para criar proposições. Os conceitos, criações da Filosofia, não são prospectivos, são multiplicidades que não limitam, mas retornam ao "caos".

> Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder. Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam. Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. (...) Desse ponto de vista, não é errado considerar que a filosofia está em estado de perpétua digressão ou digressividade. (DELEUZE; GUATTARI, 2010:31)

Enquanto a Ciência cria funções e a Filosofia, conceitos, a Arte cria perceptos e afectos puros. Para os autores, a Arte é a única coisa que se conserva a si própria, pois é independente do modelo ou personagem, do artista e até mesmo do espectador. É a autoposição do criado e o que cria e conserva é um composto de sensações. Sobre a Arte, Deleuze e Guattari nos dizem: "Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações" (DELEUZE; GUATTARI, 2010:196).

Para os autores, a função da Arte seria:

> arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra (...) (DELEUZE; GUATTARI, 2010:197-198)

Cabe à Arte retirar das percepções, afecções e opiniões que povoam as paisagens, os personagens e as lembranças, ou seja, que povoam a nossa experiência cotidiana, os perceptos, afectos e compostos de sensações puros. O artista traça um plano de composição e, com as figuras estéticas que produz, cria afectos e perceptos desconhecidos, pois não estavam prontos esperando para serem descobertos. Aí está outra diferença entre as formas de pensamento. Enquanto a Arte e a Filosofia criam afectos, perceptos e conceitos que não existiam antes, mas são tecidos, a Ciência cria prospectos e funções sobre fenômenos que acredita existirem para além dessa criação e que estão à espera de serem descobertos, para que se produza um discurso científico ("confiável") sobre eles.

Desta forma, os afectos não são simplesmente sentimentos, afetos em relação a algo vivido. Tampouco, os perceptos se limitam às percepções que temos do que nos rodeia. Eles são "devir". "Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza" (DELEUZE; GUATTARI, 2010:200). Ou, ainda,

> são seres que velam por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 2010:194)

Em sua relação com o "caos", a obra de arte produz uma territorialização, mas para logo desterritorializar-se e desterritorializar-nos, quando se abre novamente para o infinito.

> A sensação composta, feita de perceptos e afectos, desterritorializa o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social. Mas a sensação composta se reterritorializa sobre o plano de composição, porque ela ergue suas casas sobre ele, porque ela se apresenta nele em molduras encaixadas ou extensões articuladas que limitam seus componentes, paisagens tornadas puros perceptos, personagens tornados puros afectos. E, ao mesmo tempo, o plano de composição arrasta a sensação numa desterritorialização superior, fazendo-a passar por uma espécie de desenquadramento que a abre e a fende sobre o cosmos infinito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010:232)

Vale destacar que, segundo os autores, uma dessas formas de pensamento não se destaca ou é melhor que a outra. Ao contrário, Deleuze e Guattari (2010) falam do pensamento como "heterogênese". A Filosofia, a Ciência e a Arte são formas de atravessar o "caos" no qual existimos, são formas de pensamento que se cruzam, dialogam, mas sem sintetizar-se uma na outra, abrindo-se às heterogeneidades do "caos", operando em relação a este de formas diferentes, criando de formas variadas.

2.2 **O cinema, os clichês e a "potência do falso"**

Penso que, neste ponto da escrita, é importante desenhar o caminho que escolhi seguir e como os filmes serão "usados" por mim nesta pesquisa. Neste capítulo, desejo partir das conversas com filmes para pensar as relações múltiplas, diversas e complexas que tecem e são tecidas nos movimentos sociais – que são redes educativas como já vimos antes - tomando

como exemplo as formas como alguns destes movimentos foram recriados e ressignificados em algumas produções cinematográficas.

Trata-se, como já dito anteriormente, de um diálogo entre Arte, Filosofia e Ciência, em que estas formas de pensamento se atravessam e apresentam suas contribuições para a pesquisa. Assim, o cinema, entendido como Arte, como este composto de afectos e perceptos, será aqui "usado" como "personagem conceitual", ideia que pegamos emprestada da Filosofia, não com o objetivo de criar conceitos propriamente ditos, mas porque são elementos que estiveram presentes ao longo da pesquisa e que permanecem na escrita da tese e nas leituras que desta podem ser feitas, movendo nosso pensamento. A relação entre Filosofia e Arte e a maneira como Deleuze pensou o cinema nos ajudarão neste percurso.

Este "uso" é, ainda, atravessado pela História, aqui pensada como Ciência por buscar produzir um discurso que tem um "próprio". Embora não se trate de uma pesquisa historiográfica, é inegável que conversaremos com alguns elementos da História, tanto buscando informações históricas sobre alguns movimentos sociais, como pensando sobre a ficção que povoa a própria "práxis" do discurso historiográfico e com o qual todos nós tivemos ou temos contato ao longo da vida.

Mas, por que trabalhar com filmes? Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a questão das imagens tem sido central, uma vez que estamos a todo instante tecendo e sendo tecidos por estas. Marcadamente na era digital, a criação de imagens intensificou-se, sendo acompanhada pelo aumento da velocidade de sua circulação e pelas facilidades em sua produção.

Estas muitas imagens, produzidas nos cotidianos por uma "multidão equipada" - ideia que tem sido divulgada por Migliorin (2010) - também não apenas mostram aquilo que se tece nesses cotidianos, como também nos constituem, nos formam. A própria produção cinematográfica tem dirigido sua atenção para esta produção de imagens nos cotidianos, sua circulação e os "usos" que delas são feitos, como incorporado tais imagens às suas criações. Da mesma forma, a mídia hegemônica também tem "usado" estas imagens produzidas pelo homem/mulher ordinários.

Para Migliorin (2010), é preciso reconhecer e pensar sobre a potência destas imagens produzidas por uma "multidão equipada", ou seja, por uma geração que consegue produzir múltiplos e inúmeros registros de suas vivências cotidianas a partir da posse e do "uso" de tecnologias de informação. Essa "multidão equipada" não apenas produz imagens, mas partilha e cria novos *conhecimentossignificações* a partir/com elas. Brasil e Migliorin

explicam porque se trata de uma “multidão equipada” e não de “indivíduos equipados”, por exemplo.

> Deveríamos então operar um deslocamento decisivo de modo a nos aproximar de tais virtualidades. Entre as imagens dos profissionais e as imagens que denominamos amadoras há uma diferença de natureza, não apenas de gradação, apesar das múltiplas influências, capturas e diálogos. Essa diferença de natureza nos exige pensar as imagens não mais a partir do gesto individual, mas da produção coletiva, levada a cabo por uma multidão (HARDT; NEGRI, 2005), que cria as imagens, as reinventa e as dissemina viroticamente. Como indivíduo, o amador não é mais potente que o profissional, mas como coletividade, sim. Trata-se de uma multidão que está capilarmente misturada à cidade, como o profissional nunca estará. O amador tem uma técnica própria que é fartamente mimetizada pelos profissionais. Ele estabelece uma relação pessoal e corporal com os eventos que não passa pelo corpo individual, mas por um corpo-múltiplo que habita a cidade e, como ninguém, vive as nuances de seu cotidiano. O que está em jogo aqui é menos a autoria individual do que a enunciação coletiva e, digamos, pré-individual que vibra nas cidades. (BRASIL; MIGLIORIN, 2010:90)

Tavares (2017), em artigo para a Revista Ponto Com, destacou algumas falas de Migliorin em uma mesa da qual ele participou na 8ª Mostra de Cinema de Ouro Preto.

> É impressionante o que essa multidão equipada nos permite ver. Talvez a conexão mais forte que eu tenha tido com o Irã, em toda a minha vida, foi a partir deste filme, onde o cineasta operou com as imagens feitas por essa multidão equipada. O que me parece essencial é que isso [essa produção] é constituinte. É essencial pensar como essas imagens e informações estão operando na vida das pessoas. No Rio de Janeiro, grandes fenômenos culturais surgiram por conta de imagens compartilhadas. Se pensarmos, por exemplo, o que aconteceu com o funk, a dança do passinho e com as expressões estéticas ligadas à favela, vamos ver que muito do que foi desenvolvido foi pautado pelas imagens produzidas pela multidão equipada. (MIGLIORIN apud TAVARES, 2017)

E acrescentou que

> essa produção da multidão equipada provocou [vem provocando] uma mudança do estatuto da imagem nos dias de hoje. O cinema foi tocado por uma grande virada, digamos assim, estética e política, nos últimos anos. Aqui não cabe a pergunta se esta profusão, potencializada pelo compartilhamento, é bom ou ruim, se representa um avanço ou um retrocesso. (MIGLIORIN apud TAVARES, 2017)

Porém, é preciso reconhecer que a produção de imagens também está ligada aos interesses das empresas de tecnologia, às estratégias de mercado e tentativas de controle do consumo e da produção coletiva. Assim, é importante lembrar que estas criações cotidianas não se dão fora das disputas e das relações de poder, embora dialoguem com elas, as atravessem, sendo uma produção do tipo “tática”.

Neste sentido, podemos mais uma vez discutir a ideia que Castells (2013) apresenta das redes sociais e outras comunidades via internet como autônomas em relação às formas de exercício de poder. Pois, uma vez povoadas por estas imagens produzidas nos cotidianos, marcados por estas relações de poder, ainda que sejam produtos tecidos na resistência e na criação de algo novo, estas mesmas redes sociais não estão fora das tentativas de controle dos grupos hegemônicos, mas conseguem, no imprevisível dos seus "usos", criar *espaçostempos* de disputa.

No entanto, mesmo antes dos meios digitais de produção e da explosão destas imagens através das redes sociais via internet, estas já povoavam os cotidianos. Melhor dizendo, as imagens já participavam da "tessitura" dos *conhecimentossignificações*.

Desta forma, é uma preocupação dos pesquisadores com os cotidianos não somente o papel das imagens - e dos sons, no caso do cinema - na "tessitura" destes mesmos cotidianos, mas, também, como podem contribuir para as pesquisas que visam a um pensamento com as "práticas" ordinárias. Assim, como parte do Laboratório de Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e inserida no grupo de pesquisa "Redes Educativas, Currículos e Imagens", coordenado pela professora Nilda Alves, não poderia deixar de reconhecer nas imagens (e também nos sons) elementos fundamentais para a pesquisa nos/dos/com os movimentos sociais.

Em nossos encontros e em muitos de seus textos, Nilda Alves tem chamado a nossa atenção para a importância do cinema como uma das obras de arte mais atraentes para o público em geral, bem como o que traz de "memórias" aos docentes acerca de suas vivências cotidianas nas diversas "redes educativas" que formam e nas quais são formados (ALVES; CALDAS; BRANDÃO, 2015; ALVES, 2015). Isto se dá, não apenas pelo preço mais acessível, mas pelas facilidades atuais para sua obtenção e os "usos" dos filmes em outros *espaçostempos* que não apenas o cinema. Estas facilidades surgem a partir da possibilidade de baixar as obras fílmicas pelo computador, ou outros meios, através da internet. O cinema também atrai por ser uma das formas de lazer preferidas, em especial pelo público jovem, ocupando, para além dos *espaçostempos* do cinema e de casa, outros tantos, como ambientes escolares, de trabalho, os *espaçostempos* virtuais etc.

Sobre a necessidade de estudar cinema, Alves (2012), no projeto de pesquisa ao qual esta tese foi articulada, justifica a escolha de trabalhar com esta forma de Arte afirmando que

> a escolha do cinema como polarizador de 'conversas' se deu tanto por interesse pessoal dessa pesquisadora, como porque esse meio – que assumimos como arte - articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer

> *espaçostempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso 'chaves' especiais de conhecimento – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que é preciso conhecer. (p.2)

Ao longo deste projeto fomos discutindo, também, como alguns autores compreendem o cinema e sua potência. Destaco aqui algumas ideias que Deleuze teceu quando buscou pensar o cinema e sua relação com a Filosofia. Além das ideias do próprio autor, trago ideias de alguns estudiosos de Deleuze, como Roberto Machado (2009) e Rodrigo Guéron (2011) para nos acompanhar.

Machado (2009), em sua obra "Deleuze, a arte e a filosofia", dedica um capítulo para pensar a relação de Deleuze com o cinema e sinaliza que esta relação se deu de forma diferente se comparada às tecidas pelo autor com outras artes, como a literatura, por exemplo. Argumenta que Deleuze cria sua filosofia a partir dos conceitos de outros filósofos, como Bergson, Nietzsche e Espinosa, mas que esta criação também se realiza pela inspiração tecida com outros tipos de pensamento, como o cinema. O autor aponta sobre a criação da filosofia de Deleuze que

> ele também fez sua filosofia através de conceitos suscitados por outros tipos de pensamento, isto é, pelo exercício de pensamento não conceitual das ciências, das artes, da literatura. É isso o que acontece em seus dois livros sobre o cinema, quando ele cria conceitos sugeridos pela sétima arte, levando em conta não simplesmente um criador, como fez nos livros sobre a literatura (Proust, Kafka) ou a pintura (Bacon), mas o cinema em seu conjunto. (p.247)

Este mesmo autor afirma, ainda, que, para Deleuze, os cineastas pensam não conceitualmente, mas por meio de imagens, as quais o filósofo diferencia entre imagens-movimento, associadas ao "cinema clássico", e imagens-tempo, associadas ao "cinema moderno", que ganha mais espaço após a Segunda Guerra Mundial. Boa parte da análise de cinema realizada por Deleuze baseia-se nesta diferenciação e está bastante explicitada em duas de suas obras: *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*, ambas publicadas em Paris, respectivamente em 1983 e 1985. Para esta pesquisa, importa menos a diferenciação entre estes dois momentos do cinema que algumas ideias que Deluze levanta sobre os filmes como potentes para pensar nossa existência no mundo.

Deleuze (1987) afirma que os cineastas criam blocos de movimento duração. Mas o que seria este ato de criação? Para Deleuze (1987), ter uma ideia é um "acontecimento". No

entanto, não existe “A Ideia”, mas ideias como potências já comprometidas com uma forma ou modo de expressão, como a pintura, a música, o discurso científico, que possuem limitações no espaço e no tempo (*espaçostempos* para nós). Para o autor, não importa se esta ideia é verdadeira, mas se é bela, se é importante.

Deleuze (1987) fala que a obra de Arte pode ser um “ato de resistência”. Ato esse ligado à contra-informação. O filósofo diz que a comunicação faz circular a informação enquanto palavra de ordem, estando ligada à sociedade de controle que Foucault denunciou. Mas, existe a contra-informação que se efetiva quando se torna um “ato de resistência”. Para Deleuze, a Arte é algo que resiste, podendo o “ato de resistência” existir como obra de arte.

A partir de ideias de Bergson, Deleuze (1983) afirma que, ao invés de estarem limitadas ao âmbito do pensamento, da “Ideia”, enquanto as ações estariam ligadas à matéria, as imagens fazem parte das ações, pois se dão no plano de imanência, que é aberto ao Todo que sempre está em mudança. Assim, entendemos, a partir de Deleuze (1983) e de outros autores com os quais dialogamos em nossas pesquisas, que as imagens – e os filmes enquanto imagens e sons – não são representação, mas criação. Deleuze (1983) afirma que,

> com efeito, vemo-nos diante da exposição de um mundo onde IMAGEM = MOVIMENTO. Chamemos Imagem o conjunto daquilo que aparece. Não se pode nem mesmo dizer que uma imagem aja sobre uma outra ou reaja a uma outra. Não há móvel que se distinga do movimento executado, nada do que é movido se distingue do movimento recebido. Todas as coisas, isto é, todas as imagens, se confundem com suas ações e reações: é a variação universal. Toda imagem não passa de um "caminho sobre o qual passam em todos os sentidos as modificações que se propagam na imensidão do universo”. (p.70)

Tudo é imagem-movimento; nós, seres vivos, também o somos. Assim, a partir de Bergson, Deleuze (1983) pensa que a ideia de imagem-movimento desse filósofo nos ajuda a romper com a oposição sujeito x objeto, colocando-os em relação. Indica, ainda, que Bergson já estava pensando a imagem no materialismo, rompendo com a filosofia platônica da transcendência. Deleuze, a partir disto, também o faz, uma vez que pensa a imagem na imanência.

A imagem-movimento (aquela do “cinema clássico”) seria, para Deleuze, marcada por três variedades: imagem-percepção, imagem-afecção e imagem-ação. A imagem-percepção seria a que se dá a partir de um enquadramento, um interesse, pois nunca percebemos a coisa como é, mas apenas o que recortamos dela. Já a imagem-ação seria posterior à percepção, pois esta resultaria tanto em uma ação das coisas em nós como uma ação nossa nas coisas. E a imagem-afecção estaria entre a imagem-percepção e a imagem-ação, ou seja, seria o seu

intervalo; e quanto maior este intervalo, maior a imagem-afecção. Esta diz respeito ao que é provocado em nós enquanto centro de indeterminação, um centro que não apenas reflete a luz que vem das outras coisas, mas as percebe, se afeta e age a partir desta relação com as coisas no plano de imanência. No entanto, há que destacar que estes três tipos de imagem-movimento estão em constante relação, realizam "agenciamentos" entre si e formam um sistema sensório-motor.

Para Deleuze, o "cinema clássico" encadeia os tipos de imagem (imagem-percepção, imagem- afecção e imagem-ação) apenas em função da ação. Tendo a pretensão de ser semelhante ao mundo real, reproduzir o real, é marcada pelos binômios (bem-mal, rico-pobre etc), busca uma verdade e uma ordem lógica dentro da narrativa e possui aspiração moral. Os personagens aparecem em relação de dependência com as ações necessárias à trama e a este final moral. Tal cinema teria vigorado até a Segunda Guerra Mundial e, em determinado momento, teria sido identificado com o Estado e com o capital e teria, para Deleuze, por suas características, uma relação indireta com o tempo.

Já o "cinema moderno" romperia com esta imagem-movimento, pautada na imagem-ação e ainda presa a uma representação do real e à busca pela verdade. Guéron (2011) nos faz uma análise desta passagem a partir das ideias de Deleuze quando afirma que

> antes, no cinema da imagem-movimento, as imagens apareciam nos filmes em função da narrativa da história: da trajetória percorrida pelos personagens dos filmes. Agora, no cinema da imagem-tempo, as imagens parecem ter vida própria, rompem a independência das histórias que se pretendiam fechadas, e trazem outros sentidos possíveis. Isso significa que as imagens agora 'falam', como se fossem também personagens dos filmes, interrompendo as narrações e liberando a partir de si descrições, pensamentos e leituras. Já os personagens propriamente ditos têm a sua subjetividade enfraquecida e perambulam como videntes por entre tais imagens, que desviam, ou mesmo impedem, o que seria a trajetória de uma história 'clássica'. A imagem-tempo será então uma imagem fora do sistema percepção-ação, aparecendo num contexto em que a diferença entre imaginário e realidade, virtual e atual, será muitas vezes indiscernível. (p.22-23)

No "cinema clássico" a história conduzia as imagens e, por conseguinte, as ações dos personagens. No "cinema moderno", a imagem tornou-se personagem e modifica o sentido da história. Por isso, Deleuze (1985) compreende no "cinema moderno", o cinema da imagem-tempo, as imagens óticas puras e as imagens sonoras puras – chamadas pelo filósofo de *opsignos* e *sonsignos*, respectivamente. As imagens óticas e sonoras puras são a imagem direta do tempo, pois o tempo não está mais subordinado ao movimento. Guéron, a partir do pensamento de Deleuze, no diz que

> a diferença entre a imagem ótica e sonora pura e a imagem sensório-motora que já estudamos, é que a primeira, exatamente por não se prolongar num movimento, assume a função de uma descrição no lugar de ser uma narração. (...) a imagem ótica e sonora pura desencadeia uma descrição exatamente pela ruptura que provoca no encadeamento sensório-motor. Deleuze nos chama a atenção para o fato de ela nos parecer, à primeira vista, mais confusa que a imagem sensório-motora, no entanto ela acaba nos permitindo uma concentração que se desdobra numa inventividade que vai constituir a imagem de maneira bem mais complexa do que num certo utilitarismo imediato da percepção motora. (GUÉRON, 2011:109)

A partir, mais uma vez, de Bergson, Deleuze aprofunda a imagem-tempo para o que o filósofo chama de imagem-cristal. Esta seria marcada pela relação coalescente (aderente) entre virtual e atual. E, uma vez que o tempo não está mais subordinado ao movimento e que virtual e real não se separam, a narração fílmica, que é ficção, deixa de ter a pretensão de ser verídica e torna-se uma narração falsificadora. Esta compreensão de Deleuze (1985) é inspirada (no mesmo sentido que o filósofo inspirou-se nas teorias de Bergson) em Nietzsche e em sua crítica da verdade a partir do que chama de "potência do falso".

Nietzsche identifica a verdade como uma ilusão que triunfa como verdade. Desta forma, a vontade de verdade atuaria no conhecimento como uma vontade moral, que inibe o instinto e controla os seres humanos a partir de um valor superior, de um julgamento. Para Nietzsche, a potência criadora só surge quando o ser humano rompe com esta vontade de verdade enquanto vontade moral e se abre para a "potência do falso". Em Nietzsche, a arte serve como uma força vital da crítica da verdade, pois o pensamento é a criação e não a busca da verdade. Para ele e para Deleuze, o artista é o verdadeiro falsário, não aquele que mente ou trapaceia, tampouco o que se coloca no lugar de falar em nome da verdade; mas o artista, por ser capaz de criar, de mudar algo, eleva a potência do falso ao grau da transformação. A verdade passa a ser criada pelo artista. Ela não deve ser buscada como preexistente, como transcendental; deve ser criada.

Assim, a "potência do falso" não trata de uma falsificação qualquer. E Deleuze percebe isto nos filmes que analisa, em especial nos filmes de Welles[26], quando este apresenta falsificações que potencializam a vida. Neste sentido, Guéron (2011) afirma que

> é por isso que, quando Deleuze diz que Welles descobre em seus filmes a potência do falso – a Vontade de Potência nietzschiana – e que essa descoberta se estende aos autores "modernos", ele não está dizendo que exista nestes autores algum tipo de ode ao cinismo e a todo tipo de mentira e falsificação. O que vemos neles é a luta entre as falsificações que potencializam a vida, que são a favor desta, e aquelas que intencionam o seu controle absoluto; ou este jogo, esta dualidade, abatendo-se sobre

[26] Trata-se do cineasta Orson Welles que inicia, para Deleuze, o cinema-tempo.

> um mesmo personagem. Este é, por exemplo, o caso de *Otelo*, tragédia de Shakespeare magnificamente filmada por Orson Welles. (p.155)

No mesmo sentido, Machado (2009) nos explica como Deleuze uniu Bergson e Nietzsche e os torceu para pensar algo novo, afirmando que

> o que Deleuze faz, em Imagem-tempo, é aproximar a teoria nietzschiana da verdade da teoria bergsoniana do tempo para explicar a narração moderna no cinema, relacionando a formação do cristal, a força do tempo e a potência do falso. Isso aparece claramente quando ele sugere que uma potência do falso destrona a forma da verdade afirmando a coexistência de passados não necessariamente verdadeiros. (p.285)

Ao final de seu capítulo sobre Deleuze e o cinema, Machado (2009) diz que da forma como Deleuze pensa o "cinema moderno" resulta uma questão ética. A ruptura dos esquemas sensório-motores leva ao rompimento, também, da relação do homem com o mundo. O ser humano passará a não ter esperanças no mundo em que vive, uma vez que as imagens e sons puros o obrigarão a lidar com o que é intolerável. Segundo Machado (2009), caberia ao "cinema moderno", na análise de Deleuze, não apenas revelar este impensável, o intolerável presente no mundo, mas também resgatar a fé humana no mesmo, renovando a fé no mundo e na vida através da "potência do falso", da possibilidade de criar algo novo.

Partindo dessas idéias, Guéron (2011) traz a compreensão de que o clichê faz parte de nossa experiência cotidiana, não estando limitado ao cinema, e que sua função é nos permitir lidar com aquilo que nos ultrapassa, que nos causaria dor extrema ou uma felicidade incontrolável. O clichê é uma experiência sensório-motora que nos permite suportar nossa existência no mundo. Segundo Deleuze (1983, p. 31 apud GUÉRON, 2011:14) o clichê pode ser compreendido como

> esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando nos é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, isso é um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa.

Guéron compreende, pela ligação que Deleuze estabelece entre moral e clichê a partir de Nietzsche, que o clichê funcionaria como um elemento padronizador e determinante de valores, por isto também o associa a uma "imagem-moral" ou "imagem-lei". Segundo o autor, o clichê é "a própria experiência da história quando é vivida segundo um determinismo" (GUÉRON, 2011:159). O autor continua e afirma que

> o clichê é um esquema redutor e padronizador dos afetos e das experiências de realidade em geral, instalando-se a partir de um processo de equivalências e compensações – sempre afetivas, sensório-motoras, físicas – e por isso funcionando exatamente como uma imagem-lei, uma imagem-moral: uma imagem padronizadora e determinadora de valores. (GUÉRON, 2011:245)

Guéron (2011) nos aponta que Deleuze localiza o clichê no cinema clássico, não porque o clichê seria algo inerente à imagem-movimento, de forma que esta imagem não conseguisse despertar o pensamento, mas porque ele é algo que surge quando há uma crise no próprio pensamento. Deleuze teria afirmado, segundo o autor, que o projeto nacionalista e o racionalismo ocidental se esgotam após a Segunda Guerra Mundial, dando origem a uma crise neste tipo de pensamento. Esta crise passa a expressar-se no "cinema clássico" em forma de clichês.

Uma nova concepção de real como algo que se cria torna necessária a quebra do clichê. Guéron explica como as imagens óticas e sonoras puras realizam esta tarefa dizendo que

> é aí que os signos óticos e sonoros puros, os *opsignos* e os *sonsignos*, têm a sua gênese. Estes alteram os sentidos à medida mesmo que alteram e/ou quebram o movimento que se dá dentro do centro de indeterminação. E se o esquema que se dá dentro deste é semelhante a um clichê, ou seja, a um esquema sensório-motor fechado em si mesmo, os *sonsignos* e *opsignos* quebram os clichês uma vez que representam a atuação do tempo – o eterno fluir do todo produzindo o novo – sobre o movimento do interior do centro de indeterminação que nós somos. (GUÉRON, 2011:125)

Uma vez que o clichê é apontado como agente de despotenciação que passa por um esquema sensório-motor, a sua desconstrução será uma libertação sensório-motora. O cinema que rompe com a imagem-ação e com uma imagem indireta do tempo, colocando o corpo em evidência e libertando o tempo de sua submissão ao movimento, é marcado pelo rompimento com os clichês. Ele possibilita a criação de algo novo quando nos coloca diante do que não podemos suportar, nos coloca em um lugar-limite que exige uma mudança. Por isso o cinema da imagem-tempo é um cinema criador de uma nova realidade. Afirma, então, que

> a quebra do clichê abre um horizonte múltiplo de sentidos virtuais e demanda de nós uma atividade. É por isso que Deleuze diz que o cinema moderno, quando realiza essa passagem, descobre a potência do falso e a identifica com a Vontade de Potência nietzschiana. O que ele faz de fato é encontrar o lugar-limite onde imagens e sentido se constituem. (GUÉRON, 2011:249)

Deixando de lado a oposição entre o “cinema clássico” e o “cinema moderno”, nos interessa, para encerrar esta parte do capítulo, destacar algumas ideias de Deleuze sobre o cinema que pensamos serem potentes para a pesquisa com os movimentos sociais e colocá-las em diálogo com outras ideias que nos têm acompanhado. Em primeiro lugar, considero potente para nós entendermos o cinema não subordinado à “Ideia”, como transcendente, ou seja, não como algo que tenta representar ou reproduzir o real, mas como mobilizador/criador de pensamentos. Assim, em nossas pesquisas, pensamos os filmes como criações de um real que nunca está dado e que não deve, por isso, ser buscado. Não há uma verdade transcendental, mas a criação cotidiana que se dá no plano de imanência. Isto se dá não apenas com os filmes, mas também com as fotografias, das quais falaremos depois.

Em segundo lugar, pensar que esta potência criadora de pensamento do cinema se faz presente com a criação de afectos e perceptos, de bloco de sensações que nos tecem, que povoam e formam nossas “redes de *conhecimentossignificações*”, transformando-as e transformando-nos. Em terceiro lugar, perceber que esta mesma potência está, não na reprodução, mas na “falsificação”, no falso, no que é ficcional, no que é, justamente, visto como menor pelo saber hegemônico. A imagem do artista como falsário é belíssima e nos ajuda a compreender que, talvez, esta fabricação de realidade, esta “falsificação” é o que permite à Arte territorializar em uma obra um conjunto de sensações, mas para desterritorializá-las novamente no infinito.

Além de destacar estes pontos, é preciso, também, pensar o clichê em sua potência. Enquanto para Deleuze, e reforçado por Guéron (2011), os clichês despotencializam o pensamento por serem um esquema sensório-motor, para nós, mesmo que possuam um caráter limitador, estes são capazes de movimentar o pensamento. Uma vez que os consumidores não “usam” os produtos da mesma forma, até no clichê, e também em sua quebra, operam-se criações variadas. Cada *praticantepensante* criará variados *conhecimentossignificações* em sua relação com clichês e irá superá-los, ou não, também de mil formas e, talvez, criando outros clichês. Desta forma, pensando com Certeau (2012), precisamos compreender que o clichê é potente na criação de algo novo, a partir dos “usos” que possam ser criados dele. Ou seja, para nós não se trata da superação do clichê como se este fosse algo negativo com o qual devemos romper, mas de “usá-lo” para pensar, colocá-lo em movimento para movermo-nos também.

No capítulo anterior, busquei defender a ideia de que todos os movimentos sociais são “redes educativas”, pois tecidos por múltiplas e complexas relações entre os *praticantespensantes*, ainda que não existissem, em outras épocas, as redes sociais via

internet. Somos, nós mesmos, tecidos por muitas dessas "redes" e participamos ativamente de sua "tessitura" também. É justamente esse emaranhado de "redes" que torna caóticos os cotidianos. O caos, muitas vezes entendido como negativo (talvez pela sua imprevisibilidade e impossibilidade de controle) é parte da nossa vivência ordinária e, portanto, dos movimentos sociais, sendo, muitas vezes, a hierarquização, a narrativa linear, a busca de lideranças bem desenhadas etc. tentativas de enquadrar estes mesmos movimentos na lógica hegemônica da modernidade.

Assim, é possível, a partir do que aprendemos com Deleuze e Guerón pensarmos que há a produção de clichês acerca dos movimentos sociais, tanto pela historiografia, quanto pela mídia e até por seus *praticantespensantes*. A ideia desta tese não é, necessariamente, romper ou superar estes clichês, mas pensar com eles, tecendo algo novo.

Resgato a pergunta: por que trabalhar com filmes? Porque acreditamos que pensar as imagens (e os sons) enquanto criação de realidades, investir nessa potência criadora da "falsificação" produzida pelo cinema e perceber os clichês (e pensar com eles) é um bom caminho para *fazersaber* pesquisa nos/dos/com os movimentos sociais, pois nos ajudam, a partir da ficção e do que ela produz, percebê-los como "redes educativas" tecidas por nós e que nos formam nos muitos cotidianos vividos.

> O cinema da imagem-tempo descobre que ilusionistas, falsários, potencialmente somos todos nós. Deleuze nos ensina que se este cinema não se preocupa mais em reproduzir o real, é porque de uma maneira ou de outra seus autores passam a compreender, como compreenderam Nietzsche e Bergson, que o real é irreprodutível. O cinema descobre então completamente uma potência que desde sempre foi a sua, qual seja, a da "produção" de realidade, e faz das situações-limite que daí se desdobram o drama de grande parte dos filmes. E este drama, ou cada um destes dramas, se traduz numa disputa contra tudo o que se opõe à potência inventiva da vida. (GUÉRON, 2011:195)

2.3 **O cinema e seus "usos" nesta escrita**

Pensar com imagens – e sons – requer uma busca incessante da melhor maneira de dialogar com eles e colocá-los em "uso". Desta forma, ao longo da pesquisa, as imagens, e as narrativas criadas a partir destas, serão discutidas e pensadas enquanto "personagens conceituais", ideia que Alves pega emprestada de Deleuze e Guattari (2010) e "usa" nas pesquisas que coordena.

Deleuze e Guattari (2010) apresentam a ideia de “personagens conceituais” de diversas formas na tentativa de nos ajudar a compreendê-la. De início, afirmam que estes “operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos” (p.78). Assim, os “personagens conceituais” surgem tanto no momento de tecer o plano de imanência (o recorte do Todo, do “caos”) necessário para se pensar um problema, quanto dentro deste mesmo plano para mobilizar a criação de um ou mais conceitos.

No entanto, os “personagens conceituais” não devem, segundo os autores, ser confundidos com representantes do filósofo. Este seria um invólucro do seu “personagem conceitual”, que, por sua vez, seria um heterônimo do filósofo. Uma vez que a enunciação filosófica necessita de um “personagem conceitual”, este atua como agente desta enunciação. Embora apareçam muitas vezes como personagens de um diálogo, sendo, portanto, nomeados, ou ainda como tipos psicossociais, como o Louco, o Juíz etc., os “personagens conceituais” não podem ser assim definidos, uma vez que há personagens de diálogo ou tipos psicossociais que não mobilizam o pensamento, ou não agem no plano de imanência, ao ponto de possibilitar a criação de conceitos. Os “personagens conceituais” agem na manifestação de um território, na desterritorialização e na reterritorialização do pensamento. E a forma como estes irão se apresentar será a forma que o pensamento exigir.

Deleuze e Guattari (2010) apontam para a relação imbricada entre os três elementos da Filosofia, ou, como afirmam os autores, sua trindade. Estes são: o traçado do plano de imanência, a invenção do “personagem conceitual” e a criação do conceito. De acordo com os autores, “as três atividades são estritamente simultâneas e não têm relações senão incomensuráveis” (p.94).

Considero, então, que os “personagens conceituais” também tecem o filósofo à medida em que mobilizam seu pensamento; eles atuam em um “devir-filósofo”. Para nos ajudar a pensar, os autores afirmam que

> os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços diagramáticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexista. Por exemplo, se dizemos que um personagem conceitual gagueja, não é mais um tipo que gagueja numa língua, mas um pensador que faz gaguejar toda a linguagem, e que faz da gagueira o traço do próprio pensamento enquanto linguagem: o interessante é então “qual é este pensamento que só pode gaguejar? (DELEUZE e GUATTARI, 2010:84)

No entanto, maior que o desejo de compreender a ideia de “personagens conceituais”, de Deleuze e Guattari, é a necessidade de perceber os “usos” que podemos fazer desta ideia e como a mesma pode nos ser útil em nossas pesquisas nos/dos/com os movimentos sociais.

Alves e Andrade, quando “usam” a ideia de “personagens conceituais”, tentam explicar como os compreendem e como é possível considerar as imagens como tal, quando dizem que

> em “conversas” permanentes com os diversos grupos de pesquisa que *faziampensavam* as pesquisas com os cotidianos – e estimulada pelas constantes perguntas de Antonio Carlos Amorim (Unicamp), sobre o que significavam as imagens (e as narrativas) nessas pesquisas – fomos levados, nas “conversas” de nosso grupo de pesquisa, a compreender as imagens e as narrativas como “personagens conceituais” (DELEUZE e GUATTARI, 1992), ou seja, como aquele que “fazemos falar e perguntar por nós”, como Deleuze indica que Descartes faz com seu personagem “o Idiota”. Ou seja, como o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a pensar para fazer caminhar o pensamento e com o qual criamos *conhecimentossignificações* com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas. (ALVES e ANDRADE, 2013: 3-4)

Quando as autoras nos apresentam as imagens do “personagem conceitual” como “o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente”, nos dão uma ideia de um caminho bastante interessante a seguir: colocar os “personagens conceituais” em uma conversa, ou melhor, fazê-los surgir da necessidade de conversar sobre algo que nos afeta.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos não tratam de fazer Filosofia como a defendem Deleuze e Guattari (2010), uma vez que não é o nosso propósito principal criar e defender conceitos. Isto, no entanto, não impede que esta criação aconteça. Um exemplo disso se deu diante do problema imposto pelo modelo hegemônico do pensamento quando este dicotomizava a vida. Nilda Alves e outros autores passaram a utilizar termos escritos juntos, como *espaçostempos, aprendizagemensino, conhecimentossignificações* etc. para denunciar que aquilo que a modernidade precisou separar para criar as ciências é indissociável.

Se estes conceitos foram tecidos, não foi por um objetivo inicial de fazê-lo, mas por uma necessidade que surgiu na própria caminhada de pesquisa destes autores. Desta forma, diferentemente do filósofo que dialoga com seu “personagem conceitual” com a intenção de criar conceitos para resolver um problema, nós não temos este objetivo inicial. Os problemas nos aparecem no decorrer da pesquisa e os “personagens conceituais” nos servem para boas conversas, que, esperamos, nos reservem interessantes surpresas. Uma aproximação se dá, no entanto, se pensarmos que os problemas filosóficos, assim como os das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, também aparecem na vivência do ordinário.

É seguindo este pensamento, tecido a partir dos escritos de Deleuze e Guattari, que Nilda Alves defende as imagens e, em especial, os filmes (formados por imagens e sons) como "personagens conceituais", bem como as narrativas que possam ser tecidas a partir destes filmes. Trata-se de colocá-los em conversa, abrir-se ao que podem mobilizar em nossas "redes de *conhecimentossignificações*" e ao que podem nos auxiliar a criar, ainda que não sejam propriamente conceitos, mas movimentos do pensamento, ou mesmo uma tese de doutorado.

Antes de passarmos à próxima parte, cabe, ainda, duas outras considerações. Ao reconhecermos a importância dos filmes em nossas pesquisas, buscamos discutir e questionar a ideia, muitas vezes presente, de que as imagens (e sons) são lidas. A ideia de "leitura de imagens" reforça uma supervalorização do texto em detrimento de outras formas de linguagem e expressão, muito ligada à concepção moderna de que o escrito tem maior valor, assim como tem mais importância/capacidade quem domina esse código.

Às imagens caberia uma ação própria que não a leitura. Esta ação sempre foi realizada, pois nunca lemos as imagens. Com elas temos um tipo de relação diferente, outra "prática" que, na falta de termo melhor (que necessita ser pensado), darei aqui o nome de "conversa". "Conversamos" com as imagens, pensamos e somos afetados com/por elas e isto significa que não nos limitamos a lê-las, ocorrendo um outro processo que leva, como na leitura e na escuta, à criação de *conhecimentossignificações*. Sobre esta insubordinação da imagem e do som, Alves nos diz que

> o paradigma da imagem redefine a dependência das linguagens oral e escrita na produção e difusão de conhecimentos e significações, pois, como propõe Orozco Gómez (2001), o relato audiovisual não privilegia o que se diz ou o que se lê, mas sim o que se expõe e o que se escuta, junto ao que se percebe e o que se sente. Ao contrário das palavras, que preferencialmente sustentam argumentos dirigidos à razão e produzem o convencimento, as imagens – indica o autor – são, em primeiro lugar, sedutoras; seu produto imediato é a sensação e a emoção. No entanto, ele próprio reconhece que mecanismos mais ou menos racionais e não racionais têm lugar nas duas linguagens e que ambas podem convencer e seduzir, mostrar e ocultar, produzir sensações, emoções e conhecimentos. (ALVES, 2012:09)

A outra questão diz respeito aos "agenciamentos" que os filmes provocarão em nós. As múltiplas "redes" que nos tecem e que também ajudamos a tecer se criam a partir de "agenciamentos" variados, que são muito mais que influências.

Deleuze e Guattari (1995) nos ensinam que tais "agenciamentos" são formados por "multiplicidades de multiplicidades" e que estão presentes em nossas falas, ações, pensamentos etc, compondo os "rizomas". Ao pensar os "agenciamentos" da enunciação, por

exemplo, os autores colocam que “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995: 64-65).

Zourabichvili (2004) busca tratar a ideia de “agenciamento” a partir dos escritos desses dois autores e nos explica a diferença entre os “agenciamentos molares” e “agenciamentos moleculares”, sendo os primeiros ligados às instituições ou experiências sociais mais territorializadas e os outros mais locais ou menos territorializados. Ele nos diz que:

> [...] cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o pólo estrato dos agenciamentos (que são então considerados "molares"). Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, "moleculares", nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que "decodificam" ou "fazem fugir" o agenciamento estratificado: esse é o pólo máquina abstrata (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos). (ZOURABICHVILI, 2004: 6)

Vale destacar no trecho acima a crítica à ideia de que os “agenciamentos” só provocam reprodução. As “linhas de fuga” surgem justamente nas irregularidades, nas “práticas” cotidianas. Estas, sem dúvida, também são motivadas por múltiplos “agenciamentos”. Não podemos confundir a existência dos “agenciamentos” com forças que determinam e engessam o *agirsentirpensar* dos *praticantespensantes*. Ao contrário, é justamente esta “multiplicidade de multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995:62) que permite a criação de algo novo a partir dos emaranhados de fios de nossas “redes”.

Podemos dialogar novamente com a ideia de “uso” de Certeau (2010) neste momento. O autor nos ensina que, para cada criação do “poder”, há múltiplos “usos” ou operações de consumo realizadas pelos “praticantes”. Também, desta forma, podemos compreender que a existência dos “agenciamentos”, que nem sempre vêm dos lugares de poder, pode gerar inúmeras práticas inesperadas, criadoras, potentes. Os “usos” são múltiplos e tornam-se, por sua vez, também “agenciamentos” para outras “práticas”. Desta forma, os livros, músicas e filmes são produções artísticas que se tecem a partir de/com muitos “agenciamentos” que teceram os autores, músicos, diretores, atores etc. Da mesma maneira, tecerão muitos outros em nós que, no emaranhado de nossas redes, possibilitarão “usos” imprevisíveis.

Faço, agora, um convite às leitoras e aos leitores desta tese para que, no próximo capítulo, me acompanhem na conversa sobre os filmes que *viouvi* e que produziram tantos "agenciamentos" no meu pensar com os movimentos sociais.

3 CONVERSAS COM OS FILMES "QUEIMADA!", "OS COMPANHEIROS" E "A NOITE DOS LÁPIS"

Chegou o momento de apresentar brevemente os três filmes escolhidos para nossa conversa neste capítulo. Mas, antes disso, vale destacar os porquês destas escolhas.

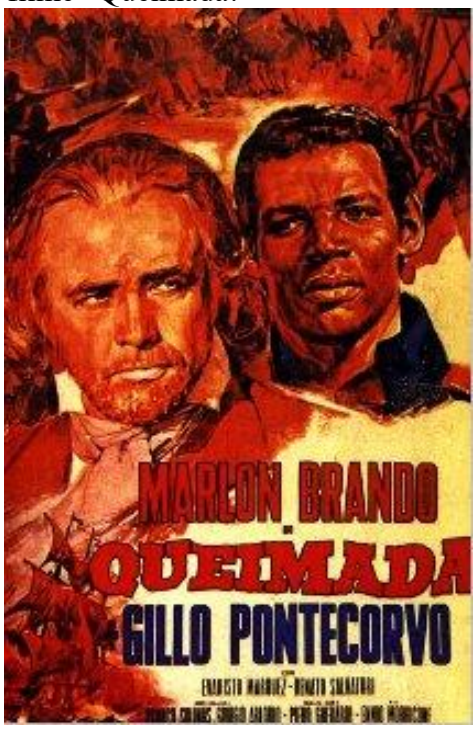
Os três filmes tratam, cada um a sua maneira, de experiências em torno de movimentos sociais, em épocas e locais distintos. Todos foram escolhidos por esta temática mais central, como obras de arte que nos possibilitam, enquanto nossos "personagens conceituais", pensar os movimentos sociais enquanto "redes educativas", as práticas cotidianas que possibilitam estas mesmas ações sociais, os *praticantespensantes* que vivenciaram/vivenciam estas experiências e suas "táticas".

Os dois primeiros filmes, "Queimada!" e "Os Companheiros", me foram apresentados nos encontros do grupo de pesquisa "Redes Educativas, Currículos e Imagens", no qual as experiências com cineclubes, onde se *vêouve* filmes e conversa-se sobre eles, é muito importante[27]. O terceiro, "A Noite dos Lápis", foi buscado por mim, após a professora Nilda Alves me chamar a atenção para a importância de pensar com um filme argentino, pela experiência que vivi neste país e que narro no último capítulo.

"Queimada!" (em inglês, "Burn!"), de Gillo Pontecorvo, é uma produção italiana e francesa de 1969. Conta a história de uma ilha nas Antilhas colonizada pelos portugueses; um dado de ficção, posto que os portugueses não dominaram nenhuma terra nas Antilhas. Alguns críticos consideram que o filme buscava, em verdade, retratar a colonização espanhola, tecendo uma narrativa sobre uma ilha ficcional que poderia dialogar com a História da República Dominicana ou mesmo de Cuba.

[27] O projeto desenvolvido no grupo de pesquisa nesse momento tinha por título "Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons", desenvolvido entre 2012 e 2017, com apoio CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

Figura 4 – Capa de divulgação do filme “Queimada!”



O filme foi lançado em língua inglesa e dublagem em português. Mais uma vez segundo os críticos, isto se deu para atender à estrela do filme, Marlon Brando, e por medo do filme ser censurado na Espanha, pois a temática da obra poderia não ser bem aceita pelo governo ditatorial que comandava o país na época do lançamento. Embora a língua tenha sido pensada para atender a estas questões, as metáforas históricas e os nomes dos personagens remetem à colonização espanhola. Estas informações corroboram com a ideia de que o filme busca aproximações com a História de determinadas áreas da chamada América Espanhola, mas que houve um cuidado em não fazer alusão direta a este processo por questões políticas.

Na obra, que se passa no século XIX, Queimada é visitada por Sir William Walker (Marlon Brando), um inglês enviado às Antilhas com a missão de auxiliar a tecer o movimento de independência da ilha. Para a realização desta missão, o estrangeiro deve encontrar membros da elite local, com os quais já se correspondia e que desejavam o rompimento com a metrópole, e um líder negro da ilha, visto pelas elites e pela Inglaterra como capaz de impulsionar a revolta escrava, necessária para a independência naquele momento por conta das batalhas que seriam travadas com os portugueses. No entanto, ao chegar em Queimada, William Walker recebe a notícia de que o líder negro que procurava está preso e prestes a ser executado, o que faz com que ele inicie a busca por outra liderança entre os escravos e libertos.

É quando o estrangeiro conhece José Dolores (Evaristo Márquez), que chama a sua atenção por tentar ajudar escravos que haviam sido presos. William Walker busca enredar José Dolores em seu discurso, transmitir suas ideias e acredita estar preparando-o para liderar os escravos, conforme o planejado pela Coroa e pelas companhias inglesas de exploração de açúcar, que possuíam interesses comerciais relacionados à ilha de Queimada. No entanto, nem tudo sai como o planejado e, após dez anos da independência da ilha, William Walker precisa retornar à Queimada para combater o próprio José Dolores, que, neste momento, lidera uma nova revolta da população negra (agora não mais escrava), que se volta contra as elites locais e a exploração sofrida.

Já “Os Companheiros” (“I Compagni”, em idioma original), filme de Mario Monicelli, lançado em 1963, por Itália, França e pela República Socialista Federativa da Iugoslávia, conta a história de um grupo de trabalhadores italianos que, no final do século XIX, já vivendo o desenrolar da Revolução Industrial, são duramente explorados em uma fábrica de tecidos na cidade de Turim.

Figura 5 – Capa de divulgação do filme “Os Companheiros”

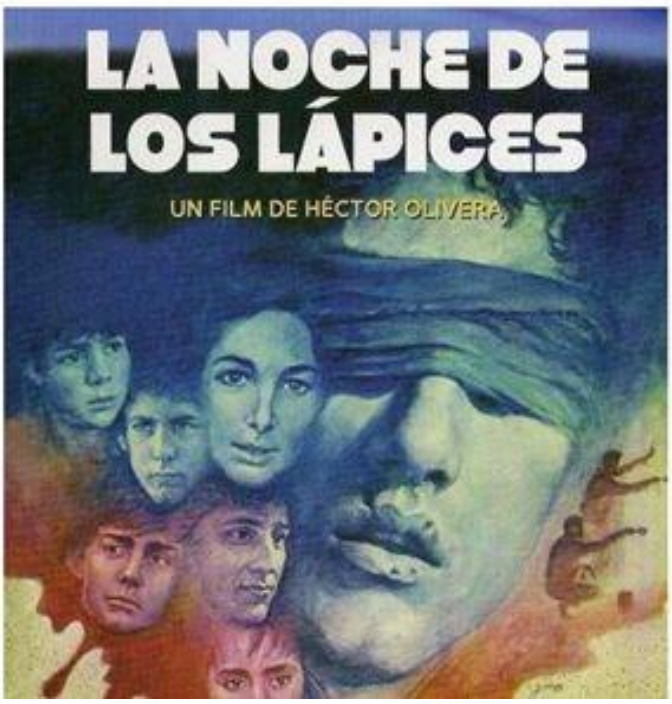
Diante da carga de trabalho muito longa, mais de quatorze horas diárias, de apenas trinta minutos de intervalo para a refeição e dos constantes acidentes entre os trabalhadores da fábrica, os operários decidem se unir para pressionar o patrão e reivindicar mudanças. A situação ganha maior impulso com a chegada do professor Sinigaglia (Marcello Mastroianni)

na cidade, que, com suas ideias socialistas, passa a ser um dos “líderes” do movimento, que é marcado pela greve dos operários e pela tentativa de ocupação da fábrica.

O filme, de inspiração notoriamente política, nos ajuda a pensar os movimentos trabalhistas do final do século XIX, mas, também, qual a função da escola para aquela comunidade, o papel que o professor assumiu naquele contexto, embora, a princípio, fosse apenas um fugitivo político, e, para além das questões políticas e sociais, mas em constante contato com elas, as redes de solidariedade entre os trabalhadores.

O último filme a ser escolhido foi “A Noite dos Lápis” (“La Noche de Los Lápices”, no original), de Héctor Oliveira. Uma produção argentina, de 1986, que, dentre muitas que buscam pensar os anos da ditadura militar no país, é baseada na história conhecida de um grupo de estudantes da cidade de La Plata que foram sequestrados e mantidos em cativeiro pelo governo militar no ano de 1976.

Figura 6 – Capa de divulgação do filme “La Noche de los Lápices!”



Os jovens secundaristas (o que seria o equivalente ao Ensino Médio no Brasil) das escolas de Belas Artes, Normal, Industriais etc. reivindicavam o chamado “Boleto Estudantil”, uma identificação dos estudantes que permitia, entre outros direitos, pagar menos em passagem nos transportes públicos. Já no início do filme, os estudantes organizam

assembleias, manifestações, atos e atividades políticas, como a realizada em frente ao Edifício de Obras Públicas, reprimido violentamente pelo governo.

Em 1976, os colégios secundaristas passam por uma reestruturação com o objetivo de censurar as atividades políticas organizadas por estudantes e *professorxs*. É nesse contexto da reestruturação que os jovens Claudia, María Clara, Horacio, Daniel, Pablo, dentre outros, são sequestrados em suas casas e levados para um local onde são torturados e mantidos em cativeiro, assim como ocorreu com muitos outros jovens argentinos neste período. Apenas o jovem Pablo consegue escapar com vida, sendo liberado.

"A Noite dos Lápis" nos ajuda a pensar sobre os horrores da ditadura militar argentina, mas, também, sobre as organizações estudantis, as "redes educativas" que teceram a luta por direitos da juventude argentina, os "artefatos culturais"[28] que participavam destas mesmas "redes", a luta das mães e das famílias dos jovens desaparecidos, a exemplo da luta das "Avós da Praça de Maio" etc.

Após esta breve apresentação dos filmes, escolhi encaminhar a discussão destacando alguns aspectos que mobilizaram meu pensamento. Vale lembrar que os filmes, uma vez conjunto de perceptos e afectos, são também tecidos pelas "memórias" que roteiristas, diretores, atores, equipe de produção etc. possuem sobre os movimentos sociais, tanto os que explodiram em épocas vividas por elas e eles, como os distantes cronologicamente.

Essas "memórias" do vivido e do não vivido, mas não por isso menos conhecido, escutado, estudado, pesquisado etc., estão presentes na escrita, na atuação, na produção destas obras de Arte. E estão também em nós, tecendo-nos. Por exemplo, qual jovem argentino nunca imaginou o sentimento de alguém de sua idade que foi preso no período da ditadura? Qual mãe argentina jamais sensibilizou-se com a luta das "Avós da Praça de Maio"? Qual estudante nunca pensou, ao discutir Revolução Industrial nas escolas, como era cruel a vivência dos trabalhadores das primeiras fábricas pelo mundo?

A ficção, ainda que dialogue com relatos históricos ou seja baseada em "fatos reais", entrelaça-se com essas "memórias", que são criações, tecendo aquele bloco de sensações do qual falavam Deleuze e Guattari (2010). Esse bloco de sensações, próprio das Artes, chega a nós que *vemosouvimos* filmes e misturam-se às "redes educativas" que nos tecem e que também estão ligadas a tantas outras "memórias" do vivido e do não vivido.

[28] Na tentativa de romper com a dicotomia entre sujeitos e objetos, as "coisas" serão por nós pensadas enquanto artefatos culturais, pois são por nós produzidas enquanto também interferem em nossa existência ao possibilitar "usos" variados. Falaremos mais sobre os artefatos culturais ao longo do texto.

Por este motivo, um mesmo filme produz sensações, pensamentos, sentimentos e afecções diferentes em quem os assiste, de acordo com as "redes educativas" que tecem cada um de nós. Porém, muito mais do que aquilo que os filmes ou outras obras de arte produzem em nós, é também necessário pensar o que criamos a partir de/com estas mesmas obras. Quais são os "usos", pensando na ideia defendida por Certeau (2012) de que os consumidores não são passivos, mas criam a partir daquilo que os lugares de poder produzem, que nós fazemos desses filmes? Esses são diversos: "usá-los" como "personagens conceituais" para escrita de um capítulo da tese, "usá-los" para um debate em sala de aula, para lazer em um dia chuvoso, para pesquisa etc.

3.1 **Movimentos sociais enquanto "redes educativas" que se tecem no diálogo com tantas outras e os *conhecimentossignificações* que produzimos quando *praticamospensamos* estes mesmos movimentos**

Neste primeiro platô da tese, venho tentando defender a ideia de que os movimentos sociais, não importa os *espaçostempos* em que se teçam, são "redes educativas", lembrando que estas não são apenas as ligadas à escola ou a alguma instituição de *aprendizagemensino* formal. A família, a religião, os grupos de amigos, o ambiente de trabalho, o bairro etc. formam "redes educativas" nas quais tecemos *conhecimentossignificações* variados. Esse emaranhado de fios, sem hierarquia, sem início ou fim, nos tece enquanto *praticantespensantes* em nossas vivências cotidianas.

Seguindo esta ideia, desejo, nesta parte do capítulo, chamar a atenção para algumas das relações entre os *praticantespensantes* e outras "redes educativas" que os formam e que ajudaram a tecer os movimentos sociais dos quais tratam os filmes e, também, os que vivenciamos na atualidade. Pensar com os filmes, enquanto imagens e sons, nos possibilita perceber qual a potência destas "redes", como produzem "agenciamentos" nos movimentos sociais (que são também "redes educativas") e como elas também são afetadas por estes movimentos. Para isto, busquei identificar estas mesmas "redes educativas" nos filmes escolhidos, não a título de ilustração ou "prova" do que desejo discutir, mas como imagens para o pensamento.

É importante dizer que não foi minha preocupação destacar todas as “redes educativas” que percebi presentes nos filmes e, tampouco, discuti-las limitadas à obra em que aparecem, mas a partir das questões que estas imagens e sons foram tecendo em mim.

São muitas as “redes educativas” que aparecem nos três filmes escolhidos para este capítulo. Algumas delas estão em destaque e outras quase se escondem no desenrolar da trama. Mas, para os *praticantespensantes* atentos, até as “redes” tecidas por fios bem finos revelam-se potentes na “tessitura” dos movimentos sociais dos quais tratam os filmes. É possível que outras muitas “redes educativas” e relações entre os *praticantespensantes* presentes nos filmes tenham me escapado. O leitor que se aventurar a conversar com estas obras para além deste texto tecerá seus pensamentos com/a partir de suas próprias “redes”.

Em todas as obras fica evidente, por exemplo, a importância da coletividade na “tessitura” da cada uma das “redes educativas” e como estas se misturam na formação política, social e de valores das personagens. Nestas “redes”, tramadas sempre no encontro com o outro ou outros, os *praticantespensantes* partilham sentimentos como: indignação, medo, esperança, tristeza, alegria, amor, luto; tecem, também coletivamente, formas de resistir àquilo que os indigna e criam “táticas” que possibilitam outras realidades, ainda que sejam momentâneas. Falaremos mais sobre estas “táticas” em momento oportuno.

No caso do filme “Os Companheiros”, a fábrica é o *espaçotempo* onde os operários partilham a dor e a revolta diante das condições abusivas de trabalho que lhes são impostas, mas também compartilham *fazeressaberes*, tecem laços de amizade, pensam coletivamente formas de pressionar o patrão a implementar mudanças etc. Neste filme, o trabalho e as experiências vividas na fábrica tecem potentes “redes de *conhecimentossignificações*”, que serão fundamentais para o surgimento do movimento operário.

Figura 7 – Imagem de uma cena do filme “Os Companheiros” em que a fábrica de tecidos é retratada.

Já em “A Noite dos Lápis”, os protagonistas já estavam mergulhados no movimento estudantil enquanto “rede educativa” desde o início da trama, uma vez que esta começa com os estudantes em assembleia para decidir se fariam ou não uma manifestação reivindicando o boleto estudantil. Nesse filme, as organizações estudantis, o encontro dessas mesmas organizações e grupos nas assembleias e os cotidianos das escolas eram *espaçostempos* nos quais esses estudantes teciam “redes de amizade e solidariedade”, partilhavam ideias e materiais políticos, organizavam suas atividades de protesto etc. O movimento estudantil se mostra no filme como uma “rede educativa” que agencia e é também agenciada pelas vivências nos tantos *dentrofora* das escolas, no contato com *professorxs* que reprimem e com os que apresentam temas para o debate político, nos cineclubes que os estudantes desenvolviam, nos projetos sociais nos quais se envolviam e em suas casas. Uma “rede educativa” que aparece em destaque em “A Noite dos Lápis” é a família. Parte dos jovens tem suas famílias apresentadas no filme como “redes” nas quais as ideias de luta por justiça e liberdade são partilhadas. Os pais e mães dos jovens parecem receptivos ao movimento dos filhos, ainda que temam o que lhes possa acontecer. As casas dos jovens também são *espaçostempos* de encontro e de refúgio para os amigos, são *espaçostempos* de proteção, até que os sequestros ocorrem dentro das próprias casas.

Assim, se múltiplos são os *conhecimentossignificações* que tecem os movimentos sociais, também múltiplos são os *espaçostempos* em que estes se criam. Estes variados *espaçostempos* não estão isolados, mas estão em constante diálogo com outros tantos. Levamos conosco as “redes” que nos formam e que formamos em cada *espaçotempo* de

nossos cotidianos; o que criamos em um, levamos a outro, ampliando as "redes de *conhecimentossignificações*" que nos tecem. Assim, o que os operários vivenciam e criam na fábrica, levam para as ruas, para suas casas e para a escola e estes saberes vão se misturando a tantos outros. As "redes" vão tecendo seus fios e os *espçostempos* ganhando novos "usos", sendo povoados por aquilo que criamos em nossos encontros por aí.

Vale a pena separar algumas linhas para pensarmos com mais carinho como a escola aparece nos filmes "Os Companheiros" e "A Noite dos Lápis", pois a mesma não aparece no filme "Queimada". Em "A Noite dos Lápis", a escola é, sem dúvida, um *espaçotempo* que opera na formação e na vida dos estudantes, pois é lá que muitos daqueles jovens terão contato com as ideias que irão defender (embora alguns possivelmente já tivessem contato com estes temas em outros *espaçotempos*), seja no contato com *professorxs* que trabalham tais temas, seja através dos materiais disponíveis na escola, ou mesmo e, em especial, com os colegas nas salas de aula, nos corredores, bibliotecas etc. Embora a escola, no momento histórico em que o filme se passa, estivesse vivendo uma reestruturação que visava à censura de determinados temas e, inclusive, das atividades dos estudantes, ela se mantinha como *espaçotempo* de resistência e de intervenção dos jovens, a exemplo dos cartazes e faixas de protesto que estes colam nas paredes, durante a noite e de forma anônima, para surpreender a direção e os colegas no dia seguinte.

Em "Os Companheiros", a escola ao longo do dia era destinada às crianças. Homero, um adolescente operário, obrigava o irmão menor a estudar, acreditando que um diploma garantiria uma vida melhor para o mais novo, livrando-o do trabalho na fábrica. O adolescente era o responsável pelo sustento de sua família, composta pela mãe, uma irmã e o irmão mais novo.

Ainda que entendida como *espaçotempo* de ascensão social, uma forma de escapar à realidade da fábrica, a escola dialogava com esta mesma realidade ao atender aos trabalhadores à noite. O professor, que mais tarde hospedará seu colega de profissão e fugitivo da polícia, era também socialista e membro de um grupo de ativistas espalhados pela Itália e via na alfabetização dos adultos uma forma de ação política, pois era necessário saber escrever para ter direito ao voto naquela sociedade. Este mesmo professor se engaja no movimento dos alunos operários, auxiliando na coleta para ajudar aos grevistas. Ele incentivava os estudantes menores a pedirem dinheiro em casa e contribuir para as coletas, até ser repreendido pelo diretor, que afirma que escreverá uma carta acusando-o e pedindo sua dispensa.

Tanto no filme “A Noite dos Lápis” quanto em “Os Companheiros” a escola, os estudantes e *professorxs* são alvo de alguma forma de controle e repressão. As escolas foram, em vários momentos da História, compreendidas como *espaçostempos* através dos quais era possível alcançar ascensão social, promovendo uma diminuição da desigualdade social que, ora servia ao discurso e ao controle dos grupos hegemônicos, ora os desagradava. Também entendidas como *espaçostempos* povoados por ideias de esquerda, as escolas foram, muitas vezes, alvo de inúmeras tentativas de controle dos grupos que possuem maior poder. Isso se deu, ao longo dos anos, pelas ações de repressão direta, como controle das aulas, controle dos *profexssorxs*, prisões, atos de violência; como por programas de ensino, imposições no currículo e nos materiais didáticos, reduzindo a autonomia docente; ou, ainda, com projetos de lei como, recentemente, o “Escola sem Partido”, em alguns estados brasileiros. São também criadas e divulgadas imagens das escolas que servem a este controle pelos grupos sociais hegemônicos, como a ideia de que as escolas doutrinam estudantes com ideais políticos de esquerda. Estas mesmas imagens dialogam com a desvalorização do trabalho docente e a ideia de que os *professorxs* são mal formados ou que trabalham pouco.

Se em ambos os filmes, as escolas, *professorxs* e estudantes são vítimas de formas de controle e de repressão, também estes *praticantespensantes* fazem “usos” variados destes *espaçostempos* para atender às suas necessidades cotidianas e do próprio movimento estudantil ou operário. Eram *espaçostempos* nos quais os operários e estudantes se reuniam para realizar suas assembleias, bem como *espaçostempos* de protestos e manifestações artísticas e culturais. Em 2015 e 2016 vimos nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (mas antes em outros locais, como no Chile), ocupações dos estudantes nas escolas públicas como formas de reivindicação de melhorias nestes mesmos *espaçostempos*, nas políticas de educação e nos gastos públicos com este serviço.

Além das escolas, da fábrica, das casas (e famílias), das assembleias, outros dois *espaçostempos* onde se tecem *conhecimentossignificações* que potencializam os movimentos sociais desenhados nos filmes que me chamaram a atenção foram o terminal ferroviário e o porto. *Espaçostempos* de passagem, provisórios para alguns e familiares para quem neles trabalha, de chegada ou de partida, de despedida, de encontro ou reencontro, de transporte e/ou troca de mercadorias, de compra e venda de pessoas nas sociedades escravistas, o porto e o terminal ferroviário são onde muitas “redes educativas” se tecem e se cruzam.

Em “Os Companheiros”, o professor Sinigaglia chega a Turim escondido no trem, trazendo ideias que causarão impacto no movimento operário. Não somente ele, mas também trabalhadores que vêm de diversas partes da Itália em busca de trabalho nas fábricas chegam à

cidade pela ferrovia. O vagão que ocupam, o que trazem de bens nas bagagens, a variação da língua que falam, as narrativas das dificuldades que passavam em suas regiões etc. fazem parte das "redes educativas" desses trabalhadores quando chegam a Turim, "redes" que irão misturar-se às que tecerão no contato com outros trabalhadores, seus patrões etc.

Em "Queimada!", vemos que no porto línguas são aprendidas, serviços são prestados, novidades do mercado se apresentam, riquezas de uma terra são exportadas, sonhos tornam-se realidade e outros caem por terra. Nos portos das sociedades coloniais, como a de Queimada, comportamentos que definem o lugar de cada indivíduo na sociedade são observados e as vestimentas, a linguagem, o uso ou não de sapatos, dentre outros aspectos, marcam as diferenças sociais. Era pelo porto que livros, panfletos, pessoas e suas ideias chegavam para adentrar a colônia e ajudar a tecer os movimentos sociais. Pelo porto entravam os europeus com as ideias que aqueciam o Velho Mundo. Pelo porto também regressavam os filhos dos donos de terra nas colônias, muitos agenciados pelas experiências europeias e pelas ideias de liberdade, igualdade (para alguns) e, nem tanto, de fraternidade.

Se em "A Noite dos Lápis" os jovens já aparecem desde o início da história tecidos por múltiplas "redes educativas" que dialogavam com o movimento social estudantil, em "Queimada!" e em "Os Companheiros" parece haver a necessidade de introduzir uma outra personagem que simbolizasse a chegada dessas ideias ou potencializasse as que já existiam.

Em "Queimada!", entendo o viajante inglês William Walker como um símbolo dessas "redes" que ligavam o Velho e o Novo Mundo, que encurtavam distâncias muito antes do surgimento da internet. Ao cruzar o oceano, ele transportava ideias "revolucionárias", valores culturais, interesses econômicos etc.

Ao longo do filme, percebemos que Sir William Walker já possuía impressões muito ricas sobre o continente americano, pois não era a primeira vez que era designado pelo governo inglês para uma missão no Novo Mundo. No século XIX era comum a Inglaterra incentivar lutas pela independência nas colônias na América com o objetivo de abrir novos mercados, rompendo com o chamado exclusivo colonial que marcou a colonização moderna.

Desta forma, podemos pensar o viajante inglês como um *praticantepensante* tecido pelos ideais iluministas ou que sabia utilizá-los perfeitamente em seus discursos, o que não significa que defendesse sua aplicabilidade total em relação aos colonos. O inglês será um dos responsáveis pela articulação da independência da ilha, o que resultará, inclusive, na libertação dos escravos, sem levar, porém, à igualdade entre negros e brancos.

Do mesmo modo, a chegada do professor Sinigaglia irá potencializar um movimento que já estava sendo articulado pelos operários da fábrica de tecidos bem antes que este

encontro se desse e de forma bem afastada da relação que estes operários tinham com a escola e com a figura do outro professor. Como um forasteiro, um fugitivo político que percorria as cidades levando as ideias socialistas e incentivando as lutas do proletariado, Sinigaglia representa as novas ideias que chegam a Turim, mas não tão novas assim, uma vez que os próprios trabalhadores já vinham se organizando e pensando em "táticas" a partir, também, do que recebiam de notícias dos movimentos dos trabalhadores ingleses.

Um indício destes "agenciamentos" que teciam os movimentos sociais ao longo da História vem dos conhecimentos que os *praticantespensantes* tinham acerca de outras mobilizações que estavam ocorrendo em outros *espaçostempos*. O que Castells (2013) chama de "caráter viral" dos movimentos do século XXI, tanto pela rápida e eficiente troca de informações, como pela velocidade com que os movimentos se espalham, em especial, com a ajuda da internet, pode ser observado ao longo da História, quando, por exemplo, as ideias iluministas se espalham, não apenas pelo continente europeu, mas também pelo americano e as notícias da Independência das Treze Colônias Inglesas ou ainda, e mais aterrorizante para alguns grupos sociais, o movimento de escravos do Haiti, estimulam tantos outros movimentos em ambos os lados do Atlântico.

Entendemos, evidentemente, que a velocidade com que estes "agenciamentos" se davam era lenta em relação ao que se passa hoje na era da internet, mas circulavam sem terem, necessariamente, origens, ordenação, lideranças que as controlassem etc.

O impacto, os "agenciamentos" e os "usos" dessas notícias acerca dos movimentos sociais pelo globo são diversos. Por exemplo, a revolta de escravos no Haiti, que levou à independência do país, correu as colônias, apavorando a elite detentora de terras e escravos, e chegou à Europa, preocupando as metrópoles. Enquanto as notícias do Haiti causavam o temor dos senhores na América, os relatos sobre este mesmo "acontecimento" agenciavam novos movimentos entre os escravos de outras colônias, gerando esperança na busca pela liberdade. Sir William Walker, por exemplo, alerta às elites de Queimada para o perigo de uma revolta de escravos que fugisse ao controle.

Da mesma forma, era conhecido dos operários de Turim, protagonistas de "Os Companheiros", as lutas dos trabalhadores ingleses e as manifestações que estes vinham promovendo nas fábricas. Estas "práticas" dos operários ingleses agenciaram a primeira tentativa de ação dos companheiros da fábrica de Turim, que combinaram de encerrar as atividades da fábrica mais cedo naquele dia, em protesto ao acidente com um dos trabalhadores. Foi o fracasso nesta tarefa que levou os operários a organizarem sua primeira assembleia.

Vale lembrar que estes “agenciamentos” não são meras influências e nem determinam como será o movimento que agenciam. Os “agenciamentos” são “multiplicidades de multiplicidades”, são vetores que se dão em várias direções, se misturam e, por isso, o que mobilizam é imprevisível. A título de exemplo, os movimentos do século XXI, que se espalham pelo globo, são criações a partir de múltiplos “agenciamentos”, tornando-se impossível afirmar qual característica de um movimento está presente em outros ou mesmo qual movimento teve impacto na forma como o outro se deu.

As ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro, em 2016, por exemplo, podem ser pensadas a partir do “agenciamento” que sofreram das ocupações em São Paulo, mas torna-se também difícil não pensá-las na proximidade com as greves dos *professorxs* nos anos anteriores, nas “práticas” de ocupação variadas que vinham ocorrendo no Rio de Janeiro e na própria “memória” dos *praticantespensantes* sobre os movimentos estudantis, vividos ou não por elas e eles. Castells (2013) fala em seu livro que o conhecimento acerca de outros movimentos que ocorrem na mesma época e que têm objetivos próximos ajuda os indignados a superarem o medo, pois sabem que não estão sozinhos. Da mesma forma, a “memória” e os *conhecimentossignificações* tecidos sobre movimentos não vividos ou que não são contemporâneos também contribuem para a “tessitura” de novos movimentos sociais.

Porém, muito mais do que medir os “agenciamentos” que alguns movimentos sociais teceram em outros, o que nos interessa é pensar a potência desses “agenciamentos” e como eles se dão pela existência de múltiplas “redes” cotidianas que tecem nossas “práticas” nos muitos *espaçostempos* que povoamos. Pensar estes “agenciamentos” na “tessitura” dos movimentos sociais, muito antes da existência das “redes sociais” via internet e da velocidade no compartilhamento das informações que a mesma possibilitou, quando atravessavam os oceanos nos navios e percorriam estradas de ferro tecendo o imaginário e as esperanças dos *praticantespensantes*, é um desafio para nós que estudamos os movimentos sociais. Pensar estas “redes” que se tecem no encontro entre terras distantes, mas, também, as “redes” mais cotidianas, como as familiares, de amigos, do ambiente de trabalho, das escolas etc. é compreender que os movimentos sociais são tecidos de forma “rizomática” e, a partir disso, não tentar combater o “caos” que os constitui, mas abrir-se a perceber que é neste “caos” que está sua imprevisibilidade e a sua potência.

É possível também perceber que os movimentos sociais criam novos *conhecimentossignificações*. Há *fazeressaberes* tecidos na vivência cotidiana destes movimentos. Alguns desses *fazeressaberes* mobilizam as “redes” mais íntimas dos *praticantespensantes* como, por exemplo, quando algumas ideias e autores passam a fazer

parte de nossas “redes”, pois são discutidas no/pelo movimento social, quando alguma experiência vivida nos atos e manifestações nos afeta mais diretamente etc. Há, também, *fazeressaberes* tecidos na coletividade desses movimentos. São, por exemplo, os *fazeressaberes* de uma assembleia e toda a sua organização, como: inscrever-se para falar, marcar o tempo, as defesas antes das votações, organizar calendário de atividades, assim como ouvir a fala do outro, ainda que discorde, aceitar e seguir o posicionamento da maioria, ouvir e compreender explicações jurídicas etc. Desta forma, os companheiros da fábrica de tecidos aprenderam a tecer suas assembleias, seus atos, assim como os escravos de Queimada aprenderam a tecer uma luta que ressignificaram dez anos depois sem a ajuda do inglês Sir William Walker. Os estudantes também teceram novos *fazeressaberes* no seu movimento pelo Boleto Estudantil, mas outros saberes herdaram de movimentos sociais já conhecidos e que povoavam a sua “memória”.

Antes de passar para o item seguinte, vale a pena dizer que todos estes *fazeressaberes* tecidos nas “práticas” dos movimentos sociais os constituem enquanto “redes educativas” e nos tecem enquanto *praticantespensantes*. Estes saberes estarão presentes em nossas práticas do dia a dia, ainda que não sejam diretamente ligadas ao movimento social. Por exemplo, os *fazeressaberes* de uma assembleia podem estar presentes em situações nos inúmeros *dentrofora* das escolas e em que decisões coletivas precisem ser tomadas, as “táticas” de como lidar com ações de coerção policial passam a estar presentes em nossos cotidianos, as leituras e ideias partilhadas serão por nós usadas (criando algo novo) nas conversas ordinárias etc. Assim, os movimentos sociais também são *espaçostempos* de formação, de “tessitura” de *conhecimentossignificações* e estes *fazeressaberes* permanecem conosco, tecendo-nos. Eles estão em nossas “memórias” e retornam em momento oportuno.

3.2 **Os artefatos culturais nos movimentos sociais**

Na “tessitura” das “redes educativas”, como os movimentos sociais, estão uma série de “artefatos culturais”. As cartas que o viajante trocava com os separatistas da ilha de Queimada, já com a intenção de articular o movimento de independência, os livros, panfletos, cartas que cruzavam o oceano, levando e trazendo as ideias de liberdade e igualdade entre metrópoles e colônias, as ideias que percorriam as estradas de ferro entre as cidades europeias, os livros que os estudantes de La Plata partilhavam, as faixas e cartazes que

levavam para os atos, os vídeos que partilhavam e os textos que produziam são elementos que podem ser entendidos como "artefatos culturais" que estiveram presentes na "tessitura" de diversos movimentos sociais ao longo da História.

Em sua obra "Jamais fomos modernos", Latour (1994) chama a atenção para a "proliferação dos híbridos" e para o fato de sermos formados por elementos humanos e "não-humanos"[29]. A ideia de que os "não-humanos" agem no nosso dia-a-dia é muito cara para nós que trabalhamos com os cotidianos e percebemos a interferência das coisas, a todo momento, em nossas experiências. No entanto, lembramos que estas são criações humanas, o que nos leva a deixar um pouco de lado as ideias de "humanos" e "não-humanos" (lembrando que Latour não os coloca em oposição, mas em relação). Pensamos os "artefatos culturais" e nós, seres humanos, como híbridos, pois os criamos ao mesmo tempo em que somos tecidos por eles.

Latour (2012) potencializa esta ideia afirmando que os agregados que formam o social, os atores, podem ser também os "não-humanos" ("artefatos culturais" para nós) e que estes devem ser considerados enquanto "mediadores" (aqueles que provocam mudanças). O autor defende que os "não-humanos" não determinam a ação, mas a autorizam, permitem, estimulam etc.

> Isso, é claro, não significa que os partícipes 'determinem' a ação, que os cestos 'provoquem' o transporte de comida ou que os martelos 'imponham' a inserção do prego. (...) Além de 'determinar' e servir de 'pano de fundo' para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc. (LATOUR, 2012:108)

No entanto, o autor nos adverte que não se trata de reconciliar objetos e sujeitos, antes dicotomizados, mas compreender que estes não se separam (LATOUR, 2012:113). Daí a necessidade de compreender como os "artefatos culturais" ajudam a tecer as "redes educativas", como os movimentos sociais do passado e os atuais, no Brasil e no mundo.

Podemos observar nos filmes, mas também em nossa própria vivência nos movimentos sociais atuais, a presença marcante e necessária de alguns desses "artefatos culturais", tanto no acúmulo de *conhecimentossignificações* que possibilitam os movimentos, como nos cotidianos das manifestações. Além dos livros, cartas, panfletos, músicas, filmes que tecem os movimentos, ainda antes de sua realização nos *espaçostempos* públicos, outros "artefatos culturais" são importantes no momento desta "concretização" mais visível. Assim

[29] No grupo continuamos a discutir se podemos considerar os artefatos culturais como "não-humanos", tal como os trata Latour, já que são todos produtos humanos, produzidos, criados e usados por seres humanos.

eram/são as máscaras para proteger-nos dos sprays de pimenta, óculos, a camisa que nos identificava enquanto *professorxs* nas greves de 2013 e 2014, nossos cartazes, nossos celulares, seja para encontrarmos pessoas nas manifestações ou ainda para registrarmos momentos e mesmo a violência policial etc.

Figura 8 – Uso de máscaras para proteção contra gás lacrimogêneo

O caso do celular e das câmeras é emblemático. O celular, objeto que há alguns anos tinha a função especifica da comunicação sem fio, foi, nos movimentos, nossa garantia até mesmo de segurança, pois a possibilidade de registro imagético da violência inibia algumas reações violentas no momento da repressão ou nos permitiam capturá-las para futuras denúncias nas redes sociais e mídia alternativa. A própria internet revelou-se extremamente importante para os movimentos sociais do século XXI e funciona como fórum de debates, material de divulgação, troca de informações, meio de denúncia etc.

3.3 **A “tessitura” de lideranças nos filmes: os clichês presentes em Sir William Walker, José Dolores, Teddy Sanchez e Professor Sinigaglia**

Pode parecer aos espectadores de “Queimada!” e de “Os Companheiros” que sem a chegada de Sir William Walker e de Sinigaglia o movimento de independência da ilha e a greve dos operários não teriam ocorrido ou, ainda que tivessem iniciado, seriam de todo fracassada, embora a ideia de “final feliz” não esteja presente em nenhum dos dois filmes.

Em “Queimada!”, o tema da criação de um líder, ou melhor, de dois líderes, está bem presente. Teddy Sanchez (Renato Salvatori), membro da elite colonial interessada no livre comércio com a Inglaterra, é quem “lidera” o ataque aos representantes da Coroa portuguesa, assumindo o governo da ilha, agora independente. “Lidera”, assim entre aspas, porque a organização do plano é feita por William Walker e é este também quem segura a mão armada de Teddy Sanchez para que ele inicie o movimento de independência. Da mesma forma, José Dolores é o “líder” da revolta dos escravos, que dará corpo ao movimento de independência e a expulsão dos portugueses da ilha. Também “líder”, entre aspas, pois José Dolores, assim como Teddy Sanchez, parece tecido pelas palavras e iniciativas de William Walker, que enreda o escravo em uma trama e o convence a envolver sua comunidade em uma guerra contra o colonizador.

A imagem abaixo nos ajuda a pensar como o inglês se coloca entre as duas lideranças que “forjou”. Na cena, José Dolores chega à sede do governo da ilha vestido como um líder militar para tomar o lugar que, após a vitória contra as tropas portuguesas, lhe pertence. No entanto, uma vez que um governo de José Dolores não é do interesse das elites e da Coroa inglesa, Sir William Walker se coloca como intermediário entre as elites e os ex-escravos, como se pudesse manipulá-los de acordo com os interesses que representa.

Figura 9 – Teddy Sanchez, Sir William Walker e José Dolores

A independência de Queimada foi feita como se o grupo de Teddy Sanchez e o de José Dolores tivessem lutado pelo mesmo objetivo, embora saibamos que nunca tivessem se encontrado antes e, tampouco, partilhassem do mesmo desejo. Ambos lutaram pela liberdade, entendida pela elite colonial como livre comércio e pelos cativos como fim da escravidão e melhores condições de vida. Para nós, parece que tudo foi uma articulação do inglês William Walker, que manipulou a todos para a conquista dos interesses britânicos. Assim, Sir William Walker teria sido o "verdadeiro líder" da independência de Queimada, ainda que fizesse tudo para parecer um coadjuvante.

No entanto, as coisas não são tão simples quanto parecem. Embora eu acredite que o viajante inglês nos ajude a pensar estas "redes educativas", é preciso questionar a sua importância no movimento de independência da ilha. William Walker chega para somar-se a uma rede de pessoas que já estavam articulando o movimento de separação. Ou seja, já existia uma rede de comunicação, de troca de ideias, de negociação entre a Inglaterra e aquela colônia. Do mesmo modo, muitas formas de resistência escrava e criação de "práticas" alternativas de vida cotidiana já eram tecidas na ilha pelos escravos e libertos, assim como revoltas contra a escravidão, a exemplo da que estava sendo exemplarmente punida quando da chegada do estrangeiro à ilha.

Por isso, é importante recordar que as "redes educativas" são tecidas sempre na coletividade, assim como são coletivos os "agenciamentos" que elas provocam. Quando Sir

William Walker chega, passa a fazer parte, com suas ideias, das “redes educativas” de José Dolores, de Teddy Sanchez e dos companheiros de ambos, mas estes também tecem as “redes” do inglês. As “redes educativas” são como fios, não como setas; elas se tramam na coletividade, no encontro com o outro e produzem “agenciamentos” em múltiplos sentidos, não em uma via de mão única. No filme, embora pareça em um primeiro momento que Sir William Walker apenas manipulou o escravo, é possível perceber que o inglês também é afetado pelas ações, falas e pensamentos de José Dolores.

Quando, após dez anos, Sir William Walker é novamente enviado para a ilha de Queimada, agora para estancar uma nova revolta contra as condições exploratórias de trabalho dos negros libertos e liderada mais uma vez por José Dolores, fica evidente como, embora possa haver um discurso que venha de um “líder”, os “usos” desse discurso são múltiplos. José Dolores e seus companheiros haviam ressignificado o que lhes havia dito o inglês a partir de suas “redes” e, naquele momento, tornavam-se uma ameaça às elites detentoras de terras e às companhias de comércio inglesas na ilha independente.

Outra “liderança” que vale a pena ser pensada aqui é a do Professor Sinigaglia, em “Os Companheiros”. O professor, enquanto líder, nos chama a atenção por alguns motivos: primeiro por se tratar de um professor que ganha espaço no movimento de operários que ele, a princípio, nem conhece; segundo, por esta liderança ter se dado por “acidente” e pelo professor mostrar-se um tanto atrapalhado no momento de liderar e opinar sobre ações de um grupo do qual ele desconhece a realidade; terceiro, pela própria situação econômica do professor, que passa fome quase ao longo de todo o filme.

O clichê presente na figura do intelectual capaz de guiar as “massas” por sua inteligência, por conhecer as artimanhas dos lugares do poder e conseguir se antecipar a elas, pela sua capacidade de aconselhar os que representam os demais trabalhadores, tidos como analfabetos e incapazes, é desafiado pela imagem de um professor/intelectual falido e fugitivo, que interrompe a assembleia dos operários, tenta conseguir comida e abrigo a partir desta aproximação e que acaba por incentivar os operários a se envolverem em diversas atividades de luta que terminam em tragédias, como a morte de Pautasso, o assassinato de Homero (que marca o retorno à fábrica e o início da vida de trabalho do irmão menor do adolescente, agora responsável pelo sustento da família) e a perseguição política de Raoul.

É Sinigaglia quem aconselha os operários a iniciarem a greve enquanto os mesmos estavam discutindo, ainda bastante inseguros, a realização de uma paralisação. É ele, também, quem incentiva a ocupação da fábrica, que terminará com o confronto entre operários e soldados. Todos estes encaminhamentos dados pelo professor são respaldados pelo seu

discurso como intelectual, mas também pela sua "prática" em outros movimentos trabalhistas, como ele mesmo destaca. É como se o professor estivesse tentando testar as suas teorias sobre os movimentos trabalhistas através das ações que incentivava nos operários de Turim, com o objetivo de provar que o movimento do proletariado é possível.

Figura 10 – Professor Sinigaglia aconselhando os operários em "Os Companheiros"

Esta imagem clichê do professor como liderança do movimento, como um homem detentor de saber e que, por isso, merecia ser ouvido e até seguido, como nos ajuda a pensar a imagem acima, na qual os operários escutam atentamente o que lhes diz o professor, era reforçada pelos diretores da fábrica, que acreditavam que a prisão de Sinigaglia poderia desarticular o movimento. A ideia, também clichê, do operário como ignorante e fácil de enganar, por ser humilde, está presente no filme quando o diretor da fábrica pergunta: "Quem colocou essas ideias na cabeça de vocês?" ou, ainda, quando o mesmo diretor finge promover uma negociação, mas pouco ouve os trabalhadores. Recebendo-os com brincadeiras e fingindo tratá-los como iguais, o diretor e outros chefes apresentam uma proposta que, em verdade, não atende a quase nenhuma reivindicação do movimento.

Apesar desta percepção dos patrões e da ideia inicial de que o professor está por trás das ações, tecendo a greve dos operários, estes mostram a todo o tempo como o movimento é imprevisível e como as lideranças podem ser fluidas. Embora houvesse uma comissão para negociar com o patrão ou seus representantes, comissão da qual o professor não fazia parte, volta e meia um operário se destacava na assembleia, ou seja, cada um tinha o seu

protagonismo. É interessante também destacar a presença das mulheres no filme, que, desde o início, reivindicam seu espaço no movimento operário, sendo uma delas membro da comissão que representa os trabalhadores da fábrica de tecidos e uma das que primeiro diz “não” às propostas presentadas na negociação com os patrões.

Castells (2013) afirma que os movimentos do século XXI têm como característica a horizontalidade das redes, o que favorece a cooperação e a solidariedade ao mesmo tempo em que reduz a necessidade de liderança formal. O autor diz que o movimento social em rede produz os antídotos contra os valores que deseja combater (CASTELLS, 2013:163). Para ele, as lideranças até surgem em determinados momentos, mas são mais facilmente questionadas, podem ser múltiplas e são ressignificadas de acordo com as necessidades dos movimentos. Estas novas formas de liderança e sua fluidez são elementos que contribuem para a imprevisibilidade dos movimentos e, assim, para uma maior dificuldade de controlá-los.

Em contrapartida, os “ecos” de diversos movimentos que nos chegam via a História ou as Artes, como o cinema, nos indicam que a tomada de decisões nos movimentos sociais estava, ao logo dos anos, centralizada na figura de um ou alguns poucos líderes. As formas de narrar os movimentos sociais que chegaram até nós, em sua maioria as formas que os grupos hegemônicos usaram para contar a História, foram marcadas pelo surgimento de lideranças. No entanto, sabemos que muitas dessas mesmas lideranças foram tecidas dessa forma a partir de interesses hegemônicos, tendo sua história (que carrega sempre um pouco de ficção) narrada, muitas vezes, de acordo com as intenções das elites e governos de uma época. A historiografia mais atual busca discutir estas lideranças, deixando um pouco de lado a idealização que fez parte das maneiras de contar/escrever sobre o passado. Da mesma forma, sabemos também que a identificação de uma possível liderança era importante para a repressão dos movimentos sociais. Não podemos esquecer que em muitos períodos e sociedades históricos, por exemplo, as punições eram públicas, justamente para inibir futuros movimentos ou revoltas.

Os três filmes nos ajudam a perceber que as figuras de liderança nos movimentos sociais anteriores ao século XXI talvez não tenham tido um papel tão determinante como nos querem fazer crer e que é possível que estas mesmas figuras de lideranças, da forma como são retratadas, sejam uma ficção dentro da História. Talvez estas sempre tenham sido um pouco fluidas e os movimentos tecidos muito mais na coletividade do que se imagina.

Em “A Noite dos Lápis”, embora houvesse jovens que se destacassem no movimento estudantil, não havia um líder. Quando os jovens são perguntados por seus responsáveis no movimento durante a tortura, dizem não saber ou desconhecer a liderança das organizações. É

evidente que as organizações tinham lideranças, no entanto, estas não são relevantes no filme, pois as ações são sempre coletivas. Um dos personagens recorda a Pablo, quando este está prestes a sair do cativeiro, que as ideias são mais importantes que as pessoas, ou seja, o movimento está para além de suas lideranças.

3.4 **Movimentos sociais e as "táticas" dos *praticantespensantes***

Certeau, em sua obra "A Invenção do Cotidiano", trata da importância das chamadas "táticas" de consumo dos *praticantes*. De acordo com o autor, a toda produção localizada nas formas de poder, há múltiplas formas de consumo, que, longe de serem passivas, adaptam, alteram, ressignificam, criam algo novo a partir dos "usos" desses produtos nos cotidianos.

É na tentativa de nos mostrar melhor estas práticas ordinárias, estes consumos, estas operações, que Certeau (2012) busca as ideias de "estratégia" e "tática", sobre as quais já conversamos um pouco no primeiro capítulo. Nas palavras do autor, a "estratégia" é

> o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2012:45)

Embora seja interessante conhecer o que Certeau chama de "estratégia", o que nos interessa nas pesquisas no/dos/com os cotidianos são as "táticas", pensadas como

> um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue: o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de ser não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no voo" possibilidades de ganho. O que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ocasiões. (CERTEAU, 2012:45-46)

Resumidamente, a "estratégia" tem um lugar próprio, privilegia o lugar ao tempo, é capaz de refletir e planejar lances futuros e o que ganha acumula para o próximo movimento. Já a "tática" é a vitória do tempo sobre o espaço (para nós das pesquisas com os cotidianos

não há separação entre espaço e tempo, por isso falamos em *espaçostempos*), joga no lugar do outro, não consegue planejar e não acumula nada para os próximos "lances".

Ponto bastante interessante é a ideia de "lance" em um jogo, metáfora que Certeau (2012) usa para nos falar das "táticas". Um "lance" nunca se dá com total liberdade, ele está inserido nas regras do jogo, nas cartas que se dispõe, na habilidade do jogador. Assim são as "táticas", as operações de consumo: aguardam a oportunidade, buscando ter o melhor aproveitamento em um curto espaço de tempo. A "tática" é a "métis" dos gregos, a astúcia, o que possui quem fica à espreita e aproveita a oportunidade para jogar, para fazer uma reviravolta.

Nós, *praticantespensantes* dos cotidianos, realizamos operações do tipo "tática" em diversas situações e *espaçostempos*, como em nossa casa, no supermercado, no ambiente de trabalho, nas relações interpessoais ou, como estuda Certeau (2012), nos atos de cozinhar, ler, caminhar etc. Desta forma, não seria diferente nos movimentos sociais. Esses são impregnados de "táticas" tecidas na coletividade.

Nas chamadas "Jornadas de junho" foram muitas as "táticas" de ocupação das ruas, de formas de lidar com a violência policial, de proteger-se das situações de risco etc. Nas ocupações realizadas na Câmara, na ALERJ e em outros *espaçostempos*, também inúmeras foram as "táticas", como a divisão de tarefas, organização de atividades etc. Nos movimentos grevistas, a exemplo dos movimentos docentes dos quais falaremos no próximo capítulo, foram tecidas "táticas" que produziram um acúmulo, não no sentido de ganho de poder, mas de novos *conhecimentossignificações* produzidos pelos *praticantespensantes* e que ficam guardados na "memória".

Os filmes, mais uma vez, nos ajudam a pensar um pouco melhor estas "táticas" de consumo, essa produção dos consumidores. Em "A Noite dos Lápis", os jovens secundaristas tinham "táticas" para proteger-se durante as manifestações, como formar fileiras, todos de braços dados, para evitar que um dos companheiros fosse puxado pela polícia ou que alguém se machucasse de forma mais grave. Esse é um *fazersaber* tecido nas práticas cotidianas dos atos políticos e é, de certa forma, articulado na "memória" dos *praticantespensantes*, uma vez que em diversos movimentos sociais vemos esta formação. Estes mesmos *praticantespensantes* desenvolviam outras "táticas" de proteção, como dormir na casa de outras pessoas para proteger-se, e, quando presos, diversas eram as "táticas" para a sobrevivência no cativeiro, como: partilhar a comida com quem mais precisava alimentar-se, como a prisioneira grávida, cantar todos juntos para acalmar-se, formas para tirar as vendas ou enxergar por baixo delas, etc. É evidente que nem todas estas "táticas" produzem os efeitos

esperados, como nos mostra a cena da imagem abaixo, quando um dos guardas percebe que Pablo consegue ver onde está Cláudia por baixo da venda e tenta aproximar-se dela. Estas "táticas", como nos ensina Certeau (2012), são "lances", são uma aposta dos *praticantespensantes* para tirar proveito da "ocasião".

Figura 11 – Pablo é repreendido quando o carcereiro descobre que ele conseguia enxergar por baixo da venda nos olhos.

Em "Os Companheiros" muitas foram as "táticas" cotidianas daqueles operários, ainda antes da explosão da greve. As coletas, a partilha do alimento, dizer ao fiscal que iria ao banheiro para tocar a sirene do fim do expediente etc. Estas "táticas" vão aprimorando-se no início e ao longo do movimento, quando, por exemplo, os trabalhadores começam a criar formas de sobreviver (como comprar comida fiado antes de declarar o início da greve e, consequentemente, perder o crédito no comércio) e pensam em maneiras de convencer os demais operários a não trabalhar e, assim, pressionar os patrões a negociar.

"Em Queimada", o conhecimento do local permitia a José Dolores e seu grupo escapar das tropas do governo português e, mais tarde, das tropas da ilha independente, comandadas por William Walker. Também eram as "táticas" tecidas nos cotidianos que permitiam aos escravos ajudar os que estavam presos, travar movimentos pela liberdade ou, ainda, criar formas de tomar dinheiro dos estrangeiros, aproximando-se deles no porto e oferendo algum serviço.

Todas estas táticas são tecidas pelos *fazeressaberes* cotidianos, entendidos como menores e sem importância, mas que nos permitem "usos" criativos daquilo que os lugares de

poder produzem. Muitos desses *fazeressaberes* guardamos na "memória" e estes vêm à tona quando deles precisamos, no momento oportuno, no "kairós" dos gregos antigos, no momento em que, sobrevoando, vamos caçar, desafiando o controle dos grupos de poder.

3.5 **Antes de passar para o próximo capítulo, é importante falar das redes de solidariedade que nos tecem nos movimentos sociais**

Muitas redes que tecem os movimentos sociais e seus *praticantespensantes* são finas e quase passam desapercebidas se não voltamos nossa atenção para captá-las com todos os nossos sentidos. São aquelas que se tecem nas relações de exploração cotidiana do mundo do trabalho, na violência policial em relação aos movimentos sociais, nas práticas de censura no *dentrofora* das escolas, na pobreza e na fome, na falta de perspectiva de uma sociedade melhor para os jovens na atualidade, na falta de reconhecimento etc.

Os trabalhadores do filme "Os Companheiros", por exemplo, são *praticantespensantes* de um movimento grevista criado na experiência do trabalho operário, na partilha destas experiências, na indignação, em especial, com a jornada de trabalho, com as condições de vida dos trabalhadores, com o intervalo curto para a refeição, com a sirene que controla o tempo e os corpos, com os acidentes de trabalho, a ameaça do desemprego, a miséria etc. Da mesma forma, José Dolores, personagem do filme "Queimada!" e o grupo que ele lidera também são tecidos pelas relações de exploração tão violentas que caracterizam a escravidão, como os castigos físicos, a possibilidade da execução etc.

As experiências físicas, como: a dor do açoite, a fome, o sono no meio da jornada de trabalho, a tensão e o medo da morte, a fraqueza gerada pela humilhação e pela instabilidade etc. também nos tecem, também povoam nossas "redes". Os jovens de "A Noite dos Lápis", por exemplo, são tecidos pela falta de liberdade, pelo medo, pela censura, pela ameaça de um "não futuro" etc.

Mas, embora nossas "redes" sejam formadas por estas experiências cruéis e dolorosas, são tecidas também por fios microscópicos e potentes ligados às experiências familiares e de amizade que nos preenchem de esperança, de alegria, de segurança. Nos três filmes estas "redes" aparecem antes mesmo da explosão dos movimentos sociais.

Em "Queimada!", José Dolores só é observado por Sir William Walker porque furava as filas dos escravos presos e oferecia-lhes algo para comer, arriscando-se, inclusive. Os

escravos teciam juntos “redes de resistência e criação”, “maneiras de fazer” que contrariavam a lógica escravista, como os quilombos, as fugas, os boicotes, a ajuda entre eles e elas etc. Em “Os Companheiros”, são muitos os exemplos. O professor que arrisca seu trabalho para receber um colega fugitivo da polícia; os trabalhadores que tiram do pouco que têm para comer e fazem coleta para ajudar as famílias dos companheiros acidentados, presos ou mortos; o soldado que dá parte de sua comida para uma família operária etc. Já em “A Noite dos Lápis”, as redes de apoio entre os estudantes, que se protegem da polícia, dão abrigo para os colegas mais visados, se defendem, não deixando que um desaparecido seja esquecido etc. divide espaço com a solidariedade entre as duas mães que tornavam o abraço uma “rede de proteção e de força” na busca por seus filhos. O exemplo das “Avós da Praça de Maio” não nos deixa esquecer a potência da união, da partilha dos relatos, das mãos dadas, do abraço, da insistência da “memória”.

Se a mobilização política surge da consciência de uma injustiça, o primeiro passo, muito antes das assembleias, atos, manifestações e ocupações, que dão visibilidade a estas lutas e são necessários, se dá nestas relações cotidianas e nas “redes de solidariedade” que ali se tecem. E, pensando em nossas lutas atuais, ainda que nossos cotidianos sejam preenchidos pela violência do Estado, pelos relatos de corrupção, pela certeza de um golpe, pela perda de direitos tão duramente conquistados, pela instabilidade da falta de recebimento de salário, pelas ameaças que as escolas e seus profissionais têm sofrido, pelo retorno da miséria e da fome etc., em nossas “redes”, naqueles fios mais microscópicos, resistimos e criamos (como Nilda Alves lembra insistentemente) quando nos damos um abraço, quando nos encontramos para pensar e conversar na casa de amigos, quando ajudamos financeiramente aos colegas em maior dificuldade, quando denunciamos a perseguição política (cada vez mais presente em nosso país) a algum conhecido que se posicionou contra o que vem sendo feito, quando produzimos artigos, seminários e apresentações que, através das trocas entre nós, nos fortalecem etc.

É esta “rede de solidariedade”, é esta “tessitura” microscópica que cria *conhecimentossignificações* que nos impulsiona e nos permitem algum acúmulo que possibilite um embate mais direto. Àqueles que se perguntam onde está a “multidão” (NEGRI, 2004) que tomou as ruas em 2013 e, até de forma ingênua, acreditam não estar havendo mobilizações pelo país (lembrando que estas muitas vezes só aparecem na mídia alternativa), vale lembrar, até como forma de manter a esperança, que os movimentos sociais são “rizomáticos”, acumulam de forma quase imperceptível e subterrânea, para despontar no momento oportuno. Os movimentos sociais se tecem também nas “táticas” cotidianas, quando

os *praticantespensantes* estão à espreita, com forças acumuladas para realizar, “de repente”, inesperadamente, uma “caça não autorizada” (CERTEAU, 2012). É esta a característica dos movimentos sociais, a imprevisibilidade do que podem criar as “redes educativas” cotidianas, que lhe confere força e é esta mesma característica que tentam controlar a partir dos lugares de poder e dos discursos que neles se produz acerca destes mesmos movimentos sociais e seus *praticantespensantes*.

4 UM EMARANHADO DE "MEMÓRIAS" DE LUTA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS DAS GREVES DE 2013 E 2014 NO MUNICÍPIO E NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este e o próximo, sem dúvida, são os capítulos-coração desta tese. Tudo o que foi tecido em mim, enquanto *praticantepensante*, na vivência dos movimentos grevistas dos profissionais da educação no município e no estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2013 e 2014, gerou a vontade/necessidade de escrever sobre esta experiência.

Esta é uma escrita em "rede", tecida no/pelo encontro com o outro, assim como são todas as escritas, até as que pensamos serem produzidas na solidão. Mas esta tem um gosto especial, pois, além do encontro com os "personagens conceituais" que mobilizaram o pensamento, do encontro com os *professorxs* e estudantes do grupo de pesquisa e das disciplinas do curso de Doutorado e do encontro com os autores, ela é parte (não o resultado, mas mais uma "prática" que me forma) de uma experiência de pesquisa nos/dos/com os cotidianos tecida nas conversas, nos abraços, nas risadas e lágrimas que nós, profissionais da educação, compartilhamos quando andamos de braços dados nos atos pela educação, quando discutíamos e votávamos nas assembleias, quando íamos às escolas para conversar com colegas, estudantes e responsáveis, quando nos assustávamos com as violências sofridas etc. Tecida também quando nos encontramos para lembrar dessas experiências, agora reinventadas pela "memória", acontecendo no virtual das nossas narrativas. É por este motivo que este capítulo é um emaranhado de "memórias" de luta. Memórias estas de experiências que teceram em mim, ou melhor, em nós, um *fazersentirsaber* novo e que fez pulsar a escrita também dos demais capítulos.

Antes de mergulharmos nessas "memórias", e peço ao leitor que o faça, como recomendam Alves e Oliveira (2008) com todos os seus sentidos, vale a pena contar um pouco de como se deram os movimentos grevistas dos profissionais da educação no Rio de Janeiro, em 2013 e 2014. Não se trata de fazer uma cronologia dos movimentos ou narrar fases pelas quais estes teriam passado, mas de ajudar a "memória" a resgatar (sempre criando) "acontecimentos" que todos nós, sejamos *professorxs* ou não, acompanhamos na vivência cotidiana da cidade e do estado do Rio de Janeiro, nas mídias hegemônicas e alternativas, nos relatos de amigos, nas redes sociais etc.

As greves dos profissionais da educação do Rio de Janeiro no ano de 2013 têm início em assembleias no dia 08 de agosto e terminam nos dias 24 de outubro (no caso da rede

estadual) e 25 de outubro (no caso da rede municipal), durando quase cerca de três meses. E, embora os movimentos grevistas no Rio de Janeiro no ano de 2013 tenham produzido "agenciamentos" um no outro em diversos momentos, tivessem muitos *praticantespensantes* envolvidos nos dois, realizado atos em comum e iniciado e terminado praticamente nos mesmos dias, é preciso dizer que foram duas greves, e não uma, pois não foram movimentos unificados, realizando assembleias separadas e produzindo pautas distintas.

Uma surpresa nos movimentos docentes de 2013 foi a grande adesão dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro, mobilizando entre 80 e 90% de uma rede que estava há dezenove anos sem realizar greves, ocorrendo apenas algumas paralisações por motivos específicos ao longo desse período. A rede estadual de ensino, por sua vez, não mobilizou este percentual de *professorxs*, mas possuía uma tradição maior de mobilização, tendo sido a última greve no ano de 2011. Vale também destacar que, embora esta tese não trate deste movimento, durante esta pesquisa, no ano de 2016, a rede estadual realizou nova greve dos profissionais de educação, muito ligada à crise econômica e política em que estava mergulhado o estado.

A pauta de reivindicações da rede estadual no ano de 2013 já vinha sendo discutida em outros momentos: reajuste salarial de 19%, redução da carga horária dos funcionários administrativos para 30 horas, eleição para direção das unidades escolares, que nenhuma disciplina tivesse menos de dois tempos de aula semanais (Sociologia e Filosofia possuíam apenas um tempo), a garantia de que cada professor cumpriria em uma única escola sua carga horária etc. Já a pauta da rede municipal constava de: implementação de 1/3 da carga horária docente para planejamento (o que já era garantido por lei), enquadramento das merendeiras como cozinheiras (pois esta é a sua função na escola e este reconhecimento geraria um aumento salarial), ampliação do número e reforma das unidades escolares, autonomia pedagógica e fim das políticas marcadas pela meritocracia, permanência da oferta de Espanhol e Francês como Línguas Estrangeiras na grade curricular, climatização das salas de aula (também garantida por lei), diminuição do número de alunos por turma, revisão da prática do professor polivalente (que acaba por dar aulas de disciplinas para as quais não é formado), equiparação salarial entre os chamados PI (*professorxs* das disciplinas específicas) e PII (professoras do Ensino Fundamental I) e, mais tarde, anulação da sessão na Câmara dos Vereadores que aprovou o Plano de Cargos e Salário dos Professores e Funcionários da Educação do Rio de Janeiro, uma vez que este não contemplava mais de 90% da categoria.

As greves de 2013 duraram quase três meses e foram marcadas por manifestações que lotavam a cidade do Rio de Janeiro. Não havendo acordo entre trabalhadores e governos, a

greve foi judicializada, chegando ao Supremo Tribunal Federal, onde foi realizada uma reunião de negociação entre o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), o ministro Luiz Fux e representantes dos governos liderados por Pedro Paulo Teixeira, secretário municipal da Casa Civil do governo de Eduardo Paes e que foi candidato à Prefeitura do Rio de Janeiro no ano de 2016, e Regis Fichter, secretário estadual da Casa Civil.

Esta reunião, a princípio comemorada por alguns docentes, culminou em um acordo que não agradou a boa parte da categoria, dividindo-a no momento da assembleia com deliberação pelo fim da greve. Na rede municipal, por exemplo, em assembleia bastante tensa, os votos a favor e contrários ao fim da greve não puderam ser contabilizados pelo contraste das mãos levantadas, mas tiveram de ser contados, o que também ocorreu em outros momentos da greve. Foram 1085 votos a favor do retorno às aulas e 888 contrários, o que mostra a divisão dos docentes acerca do fim da greve. Uma das condições do acordo era a reposição das aulas, o que se deu em horários livres, no chamado contraturno das turmas e aos sábados.

Já no ano de 2014, a greve dos docentes das redes municipal e estadual foi unificada, tendo início no dia 12 de maio (a partir da votação na assembleia de 07 de maio) e término em 27 de junho, já no decorrer da Copa do Mundo de Futebol, realizada no Brasil. Na pauta: a exigência do cumprimento dos acordos firmados no STF, como a implementação de 1/3 da carga horária para planejamento; a autonomia pedagógica, o fim da meritocracia, reajuste salarial, eleição para a direção das escolas estaduais (o que só foi conquistado pelo movimento dos estudantes no ano de 2016) e o plano de carreira unificado para os servidores do município.

Vale destacar que, embora houvesse disputas internas, nas greves de 2013 e 2014 os profissionais da educação permaneceram aceitando que as negociações com o governo fossem intermediadas pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação), ainda que o primeiro forçasse a presença de outro sindicato de pouquíssima representatividade nas negociações, a União dos Professores Públicos no Estado (UPPEs). Isto é importante, pois falaremos bastante do SEPE neste capítulo.

4.1 **Fotografias dos movimentos grevistas: imagens que povoam nossas "redes"**

As fotografias cedidas pelos docentes, divulgadas pela mídia ou partilhadas pelas redes sociais também estão aqui presentes e são nossos "personagens conceituais". Por isso, vale a pena discutir um pouco sobre como as fotografias serão tratadas ao longo da pesquisa, pois estas também mobilizaram o pensamento, provocando questões, produzindo "afectos", movimentando a "memória".

Leite (1993), ao trabalhar com retratos de famílias de São Paulo, em especial, famílias de imigrantes, tiradas entre 1890 e 1930, diz realizar o que chamou de "estudo de significado e conteúdo cultural da imagem". Seu objetivo era recuperar uma construção ignorada por quem não era o fotógrafo e nem o fotografado, dando-nos a entender que haveria um sentido a ser reconstruído por elementos dentro e fora da fotografia e a ser expresso através da palavra. A autora desejava saber como as fotografias poderiam ser tratadas enquanto documentação histórica e vale lembrar que ela considera a fotografia histórica como algo que nos chega pronto e do qual temos certo distanciamento temporal.

A discussão de Leite (1993) nos interessa pois esta critica o uso da imagem como uma mera ilustração de um texto, como foi usada pelas ciências, inclusive as chamadas humanas, por um longo tempo. Considera a fotografia como uma narrativa interrompida, representando um tempo presente, um "agora", por ser imóvel e estática. Diz que o pesquisador é levado a reconstruí-las pensando no tempo que a antecedeu e no tempo que a sucedeu.

No entanto, embora o modelo de tratamento das fotografias realizado por Leite (1993) seja interessante para nós em alguns pontos, como na defesa de que esta é uma narrativa (embora acredito que nossa ideia de narrativa seja um pouco diferente da que a autora utiliza), nos distanciamos em muitos outros aspectos. A autora deseja decodificar os elementos presentes e descobrir os que estão ausentes na fotografia, como forma de chegar ao relato mais próximo do que se passava com a família em questão, com a intenção de compreender o contexto social e cultural da época. Ela afirma que

> a fotografia começa por ser seletiva. O espaço é dividido pelo quadro estabelecido pela câmera, o tempo, pelo congelamento do instante. A leitura leva ao transbordamento do quadro destacado pela câmera. Após a identificação do conteúdo da fotografia é preciso deduzir o que "não" se vê, em torno daquilo que se está vendo. (...) o trabalho analítico do leitor é que revela as articulações do conteúdo interno com o externo às fotos. (LEITE, 1993:44)

Em nossas pesquisas não negamos a ideia de que as imagens, e, dentre estas, as fotografias, nos remetam para fora do que se vê, não somente porque as imagens são capazes de mobilizar outros sentidos em seus variados "usos", mas também porque nos levam a imaginar experiências ou recordar momentos vividos. No entanto, a intenção de analisar uma fotografia e buscar deduzir sentidos próximos ao vivido pelos retratados nos parece problemática.

Isto ocorre porque, em primeiro lugar, a autora, ainda que reconheça que informações orais ou escritas sobre as fotografias não sejam suficientes, afirma que são necessários esclarecimentos sobre as fotografias, como: legendas, explicações dos fotografados ou dos fotógrafos etc para que se possa lidar com estas imagens.

> Verificou-se, também, a insuficiência da imagem fotográfica como documentação histórica, sem depoimentos verbais do fotógrafo e/ou dos retratados, de descendentes ou de colecionadores. Lembre-se que, mesmo no caso da sequência de imagens, como ocorre com o cinema, o "cinema mudo", apesar dos defensores de sua autenticidade, não prescindia de legendas, indicações desenhadas e fundo musical. (LEITE, 1993:84)

De certa forma, parece-nos que a autora permanece submetendo a imagem ao texto, uma vez que reconhece as informações escritas como fundamentais para o trabalho que deseja realizar com as fotografias. Isto fica evidente, não somente quando a autora utiliza termos como "leitura da imagem" ou se coloca como "leitora das fotografias", mas também quando a mesma afirma que

> quando não se conta sequer com uma legenda verbal, identificando as personagens, o ano e o lugar do acontecimento, a fotografia pode ser um elemento mudo, além de propiciar decodificações ambíguas. (LEITE, 1993:148)

É evidente que qualquer informação auxilia a contextualizar as fotografias. Porém, ainda que estas imagens não apresentem informações complementares, não se tornam "mudas", pois irão mobilizar variados "usos" que se pode fazer delas e vão despertar "memórias", ainda que não sejam fotografias relacionadas a algo vivido pelos *praticantespensantes* que com elas estão conversando.

Em segundo lugar, Leite reconhece as narrativas dos fotógrafos, fotografados e colecionadores como importantes para sua pesquisa. No entanto, em alguns trechos, a autora afirma que as narrativas são empobrecedoras, dizendo que "muitas palavras não descrevem, apenas abstraem". (LEITE, 1993:36)

A autora justifica esta sua visão em relação às narrativas, dizendo que

> quando olhamos uma fotografia, não é ela que vemos, mas sim outras que se desencadeiam na memória, despertadas por aquela que se tem diante dos olhos. Uma das condições de leitura da imagem seria conhecer, compreender ou ter vivido a situação ou as condições fotografadas, verificando-se que a análise detalhada do conteúdo elimina sua configuração global, que precisa ser recomposta. Além disso, não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela. (LEITE, 1993:145)

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, e, em especial, nos diálogos que temos com Certeau (2012), compreendemos que, ao conversarmos com um filme, com um romance, com uma fotografia etc., estamos fazendo-o a partir de nossas "redes de *conhecimentossignificações*" e isto gera a criação de algo novo, inclusive de narrativas, a partir da "memória", entendida enquanto "tática". Esta criação de novos *conhecimentossignificações* é justamente o que nos interessa em nossas pesquisas.

Desta forma, as fotografias postadas pelos *professorxs* no grupo do Facebook, as que lembraram enquanto conversávamos e que nos cederam, as que foram divulgadas pelas mídias hegemônica e alternativa e as que entraram no emaranhado de nossas redes pelos aplicativos e grupos via internet serão nossos "personagens conceituais", uma vez que nos interrogam, nos fazem pensar e permitem a criação de novos *conhecimentossignificações*.

Estas fotografias, sejam retratos (definidos por Leite como fotografias nas quais as pessoas sabem que estão sendo fotografadas) ou não, podem estar acompanhadas de narrativas das pessoas que as tiraram ou das que foram fotografadas ou de terceiros. Também estas narrativas serão para nós "personagens conceituais" e compreendidas enquanto criação da "memória" e não como descrição da imagem.

Nesta tese, "usaremos" as fotografias que foram cedidas pelos *professorxs* através do grupo fechado no Facebook intitulado "Narrativas e Imagens sobre os movimentos docentes de 2013 e 2014 no RJ", criado para ser mais um *espaçotempo* de "tessitura" desta pesquisa e outras fotografias divulgadas nas mídias. Estas estarão em diálogo com as narrativas dos docentes e não submetidas ao texto ou como mera ilustração do que aqui está escrito.

4.2 **Narrativas docentes enquanto personagens conceituais: o que cria a "memória"**

Começo esta parte do capítulo contando que um dos "personagens conceituais" deste texto são as narrativas docentes sobre as greves de 2013 e 2014 no Rio de Janeiro. Foram estes relatos, tecidos em conversas, que mobilizaram, em muitos momentos, os meus pensamentos e motivaram a minha escrita, bem como me emocionaram e teceram minhas "redes" como professora da Educação Básica.

Como destacamos no primeiro capítulo, defendemos que os movimentos sociais, como as greves, são "redes educativas" que nos formam e estão no *dentrofora* das escolas e instituições de ensino. Esta defesa vem do reconhecimento dos *espaçostempos* cotidianos como de criação de *conhecimentossignificações*, nos quais os *praticantespensantes* ao fazerem "usos" do que é produzido pelos *espaçostempos* de poder, criam algo novo, inesperado, realizam "práticas" de tipo "tática".

No entanto, como também nos ensina Certeau (2012), esta "rede de antidisciplina" só pode ser percebida pelos rastros que deixa, uma vez que estas "práticas" cotidianas não acumulam (no sentido de ganhos de poder) e não são reconhecidas como saber pelo discurso hegemônico. Estas "práticas" não-discursivas, pois eliminadas do discurso científico, são as que valorizamos e desejamos pensar nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos e só podem ser estudadas com as pistas que nos chegam, por exemplo, os relatos ou narrativas dos *praticantespensantes* acerca daquilo que produzem a partir desses "usos" e as imagens ou imagens e sons – filmes.

Acerca dos relatos, Certeau (2012) dialoga com a obra de Détienne e Vernant (2008) quando estes usam os mitos, em especial sobre a métis (a astúcia), para pensar a cultura grega na Antiguidade. Os autores não interpretam os mitos e narrativas clássicas buscando desvendar algum elemento desconhecido da cultura grega. Ao contrário, ao narrar estes mitos, contam também uma história daquela civilização e seus *fazeressaberes* cotidianos. É "usando" a obra de Détienne e Vernant que Certeau (2012) nos chamará atenção para a ideia dos relatos enquanto "prática".

> O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se, portanto, compreendê-lo ao entrar na dança. Assim Détienne diz as práticas gregas narrando as histórias gregas... 'Era uma vez...' *O jardim de Adônis, A pantera perfumada, Dionísio morto, A cozinha do sacrifício*: fábulas de um narrador praticante. Traça os movimentos dos gregos executando ele mesmo os seus relatos à sua maneira no cenário atual. Protege-os contra a alteração museográfica por uma

> arte que a historiografia perde após ter achado muito tempo que era essencial e cuja importância o antropólogo descobre nas outras, desde as *Mithologiques à Etnography of Speaking*: a arte de contar histórias. Ele faz seu jogo, portanto, entre aquilo que a historiografia praticava no passado e aquilo que a antropologia restaura hoje como um objeto estranho. Nesse terreno intermediário, eis que um prazer de contar encontra pertinência científica. (CERTEAU, 2012:144)

O relato faz a prática, pois, longe de ser a descrição clássica que tenta reproduzir o real, ele é criação, é a ficção que, como dissemos no capítulo anterior, a historiografia e as demais ciências da modernidade buscaram, sem sucesso, descartar. É necessário, segundo Certeau (2012), compreender o relato não como um objeto das pesquisas, de onde algo deve ser extraído, mas como o próprio "saber-dizer" cotidiano, que produz efeitos, é "tática":

> a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do "real" – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura "era uma vez...". Deste modo, precisamente, mais que descrever um "golpe", ela o *faz.* (...) O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer*, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer. (...) Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas. (CERTEAU, 2012:142)

Uma vez que os relatos e narrativas são considerados criação, produção de um "saber-dizer", precisamos compreendê-los em nossas pesquisas não como "verdades instituídas", mas como virtualidades, como possibilidades de ser, como o desejo de que se realizem, como algo próximo ao que se acredita ter concretizado em certo momento. Podemos pensá-los como virtualidades de um "acontecimento" como o "saber-dizer" que vem do que se deu no "acontecimento" e do que foi tecido a partir deste efeito.

A criação tecida nas narrativas e relatos é produzida na/pela "memória" e o que ela movimenta. A "memória" não resgata o vivido, mas produz a ficção acerca do vivido. Ela também é "tática": ela não é um fio condutor para a verdade sobre o que se viveu ou vive; ao contrário, recria o vivido de acordo com o presente, com aquilo que estamos vivendo no momento e com todas as múltiplas relações que tecemos nas/com as tantas "redes educativas" em que estamos. Por isso, é possível ouvir relatos variados de uma mesma pessoa sobre o mesmo momento vivido ou, ainda, ouvir da mesma pessoa relatos diferentes de um mesmo "acontecimento".

Por outro lado, cada vez que nós narramos algo, seja uma experiência, um filme assistido, algo que ouvimos, um sentimento que experimentamos, o fazemos de uma maneira diferente. Esta é a mágica da "memória", ela joga, ela é "tática", ela recria nossas lembranças, em forma de narrativa, de acordo com o que nos é mais interessante no momento presente

(seja isto consciente ou não) e com quem estamos conversando. Mais uma vez, seguimos as ideias de Certeau quando, de certa forma poética, escreve que

> como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio. De uma circunstância estranha recebe a sua forma e implantação, mesmo que o conteúdo (o pormenor que falta) venha dela. Sua mobilização é indissociável de *uma alteração*. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada – deslocável, móvel, sem lugar fixo. Traço permanente: ela se forma (e seu 'capital') *nascendo do outro* (uma circunstância) e *perdendo-o* (agora é apenas uma lembrança). Dupla alteração, e de si mesma, que se exerce, ao ser atingida, e de seu objeto, que ela só conserva depois que desapareceu. A memória se esvai quando não é mais capaz dessa operação. Ela se constrói ao contrário de acontecimentos que não dependem dela, ligada à expectativa de que vai se produzir ou de que deve se produzir algo de estranho ao presente. Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de *crer* nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita. (CERTEAU, 2012:150-151)

Embora as práticas cotidianas não gerem um acúmulo como as ações dos *espaçostempos* de poder, elas necessitam de *fazeressaberes* que são, de alguma forma, acumulados, guardados, sempre transformados. Para ser capaz de aproveitar o "kairós", o momento oportuno, os *praticantespensantes* necessitam trazer à tona esses *conhecimentossignificações* tecidos ao longo do tempo e colocá-los em "uso". Esse acúmulo dos *fazeressaberes* cotidianos é a "memória". Porém, como já dissemos, não é um acúmulo já pronto e guardado, é um acúmulo que se revela na alteração, na criação. Certeau nos indica que

> (...) este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma *memória*, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é *passado*, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também "as vias múltiplas do futuro" combinando as particularidades antecedentes ou possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la. A *métis* aponta com efeito para um tempo acumulado, que lhe é favorável, contra uma composição de lugar, que lhe é desfavorável. Mas a sua memória continua escondida (não tem lugar que possa precisar), até o instante em que se revela, no "momento oportuno", de maneira ainda temporal embora contrária ao ato de se refugiar na duração. O resplendor dessa memória brilha na *ocasião*. (CERTEAU, 2012:146)

Este "momento oportuno" se tece no encontro com o outro, em alguma circunstância que mobilize a "memória", que autoriza (permite, torna possível) uma mudança no que está estabelecido.

Alves (2000) nos fala da importância destas narrativas para nossas pesquisas, ao afirmar que

> nesses *espaçostempos* cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos e às significações, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham *conteúdosformas* que não garante sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma "pitada" de sal, 'algumas' folhas, 'certos' exercícios, uma história 'engraçada', uma 'solução' para um problema, um 'modo de fazer' os estudantes escreverem um texto maior, uma 'indicação' de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir etc. (p.22)

Mas, é preciso também pensar como estas narrativas nos chegam e quais "usos" delas fazemos. Ou seja, se Certeau (2012) nos ensina que só é possível compreender os cotidianos e suas criações com a valorização destas formas de contar, também cotidianas, é necessário que formas novas de fazer pesquisa, formas novas de tecer e "usar" os relatos sejam praticadas. É por isso que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos gostamos muito de tecer novas "conversas", entendendo-as mesmo como o lócus principal dessas pesquisas. Fazemos delas um "personagem conceitual", tal como indicado por Deleuze e Guattari (2010). Nós as trazemos para o centro de nossas atenções, permitimos que nos façam perguntas que tentamos responder, fazendo delas nossos outros que indagam; pensamos com elas.

Alves afirma, ainda, que as narrativas são tecidas na relação de quem conta com quem ouve e a "memória" que estes têm acerca do vivido (ALVES, 2000:23). Por este mesmo motivo, compreendemos que estas narrativas não podem ser tecidas a partir do que se entende como entrevistas, mas justamente a partir de uma relação que permita uma boa e larga conversa. Assim, gostaria de dizer que a opção por conversas como parte de uma "metodologia" das pesquisas nos/dos/com os cotidianos se dá por ser, em nossa opinião, a melhor maneira de trabalhar com as narrativas dos *praticantespensantes.* Uma entrevista, por exemplo, pode engessar todo o processo, pois ela parte da ideia de entrevistador-entrevistado, de perguntas pensadas previamente e que devem levar a respostas, de certa forma, mais objetivas.

As conversas são mais informais e esta informalidade em nada prejudica a pesquisa. Ao contrário, ela possibilita que a "memória" faça sua mágica com menos interferência nossa, que ela nos leve para outros caminhos que não imaginávamos, que ela nos sugira outras tantas

perguntas que não faziam parte, inicialmente, de nosso planejamento etc. As conversas nos possibilitam seguir, junto com os *praticantespensantes*, onde suas "memórias" nos levarem.

É preciso, também, compreender, que as narrativas, presentes nas tantas conversas que desenvolvemos, não produzirão um relato linear ou encadeado como o de um romance ou até de alguns filmes, com seu início, meio e fim. Ao contrário, as narrativas dos *praticantespensantes* criam relatos, com frequência, desconexos, nos quais alguns fios puxam outros e as palavras e as ideias que carregam não ficam presas à linearidade. Mais uma vez, é Alves (2000) quem nos ensina, dizendo que

> trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado "restos". Nela é muito comum a mudança de 'rota" – de assunto, de tom e mesmo de forma, pode-se passar da afirmativa à negação e desta ao questionamento. Naturalmente, toda a narrativa tem um certo enredo, no entanto, uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam "naquele tempo", ganha importância. (p.23)

Essa não linearidade, essas informações às vezes desconexas são parte da criação da "memória", que é tecida, como escrito acima, pelos *praticantespensantes* nas relações cotidianas, na coletividade. No entanto, vale ressaltar, que os "acontecimentos" não têm "memória". Por exemplo, não há, como alguns costumam dizer, uma "memória" dos movimentos sociais, uma "memória" das guerras, uma "memória" da luta contra a escravidão. A "memória" é criada nas relações cotidianas, em cada "acontecimento" e com o que esse produz em nós, com as conversas que relembram o que se passou, modificando sempre narrativas que aparecem. É tecida por nossas "redes educativas" e as tece também, mas em cada uma ou um se tece de uma forma, produz algo novo. A "memória dos movimentos sociais", por exemplo, é o conjunto dessas muitas "memórias", desses múltiplos relatos, das variadas criações artísticas, políticas, jornalísticas produzidas a partir de/com estes "acontecimentos".

Antes de passarmos para a próxima parte deste capítulo, gostaria de contar um pouco sobre as conversas que irei compartilhar nesta tese e os "usos" que fiz das mesmas ao longo da pesquisa e, agora, no momento da escrita do texto. Tecem as próximas páginas conversas que tive com doze *professorxs* das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. Alguns desses docentes pertencem às duas redes e todos participaram ao menos de um dos movimentos grevistas.

Vale a pena partilhar alguns aspectos dessa experiência das conversas. Em primeiro lugar, perceber como os *espaçostempos* nos quais essas são tecidas também interferem no que a "memória" possibilitará criar. A maioria das conversas aqui trazidas foram realizadas nas escolas nas quais os docentes trabalham, com exceção de uma, que foi gravada na minha casa e da qual participaram, contando comigo, cinco *professorxs*. Quando realizadas nas escolas, as conversas foram tecidas tendo de negociar com o barulho das escolas, com as pessoas que entravam e saíam dos *espaçostempos* trazendo outros assuntos e demandas e com o tempo que os *professorxs* tinham no almoço ou entre uma aula e outra. Por falar em tempo, as conversas tiveram durações diferentes. Algumas duraram um tempo de aula (minutos que os docentes tinham disponíveis), já outras se estenderam por cerca de uma hora ou uma hora e meia. Porém, algumas duraram três horas ou mais tempo, o que só foi percebido no momento da transcrição ou da necessidade de liberar espaço na memória do gravador.

Algumas das conversas foram tecidas em grupos de três até cinco pessoas, outras foram apenas entre mim e um dos docentes. Em todas, torna-se evidente que as "memórias" de um vão se cruzando com as do outro, as falas vão puxando outras, assim como fios de uma rede. Nos grupos com mais pessoas, a descontração contribuía para que os *praticantespensantes* de certa forma atropelassem as falas do outro, mostrando que havia uma necessidade/vontade de falar sobre o vivido.

Outro aspecto interessante é a interferência dos "artefatos culturais" na pesquisa. Embora em todas as conversas eu tenha, antes de iniciar a gravação, explicado o porquê de não fazermos entrevistas, mas conversas, de ter dito que os *praticantespensantes* poderiam mudar o que desejassem depois[30], pois não se tratava de buscar uma verdade sobre o vivido nas greves e pedir a autorização para gravar os relatos, em muitos momentos, o celular ou o gravador mostravam que eram mais um elemento daquela conversa. Muitas vezes alguém pedia para não usar tal parte porque tinha o nome de alguém ou nome da escola, outros brincavam, dizendo: "Não acredito que vou dizer isso e que vai estar gravando!" etc.

É preciso também dizer que nem sempre senti que a conversa se deu. Em alguns momentos sentia como se estivesse conduzindo uma entrevista. O silêncio fazia com que o outro, de alguma forma, esperasse uma pergunta minha ou que eu dissesse o que mais eu desejava saber. Em outros momentos, ao contrário, esquecíamos o porquê de estarmos ali, a pesquisa ficava em um canto esquecido do pensamento e contávamos as experiências, ríamos,

[30] Ao longo da escrita da tese, as transcrições das conversas foram enviadas aos *professorxs* para que alterassem o que desejassem e autorizassem, mais uma vez, o seu "uso" (CERTEAU, 2012).

nos entristecíamos, aumentávamos ou diminuíamos o tom da voz conforme os sentimentos etc.

Iniciei as conversas buscando *professorxs* que eu já conhecia, que trabalhavam comigo ou com quem eu havia tido contato durante os movimentos grevistas. Aos poucos, estes mesmo *professorxs* foram me colocando em contato com outros que participaram das greves. Esta foi mais uma das "redes" que teceram esta pesquisa. E, além das conversas, teci e estreitei laços que levarei comigo. Vale destacar que conversei com muitos outros; aliás, os movimentos de 2013 e 2014 foram assunto de muitas conversas com muitos colegas. Estas muitas outras conversas estão, de alguma forma, também nesse texto, pois teceram muitos fios em mim.

Agora, é necessário também explicar como estas conversas aparecem no texto, ou seja, quais "usos" fiz destas. Decidi, por acreditar que seria melhor para a organização da pesquisa, transcrever as conversas no mesmo momento, embora algumas tenham sido gravadas em 2015, a maioria em 2016 e uma em 2017. Ao transcrevê-las, percebi que as mesmas, enquanto "personagens conceituais", operavam em mim em diálogo umas com as outras. Ou seja, ao transcrever uma das conversas, minha "memória" trazia trechos de outras, que se cruzavam e misturavam em meu pensamento. As narrativas dos docentes me provocavam questões que outros relatos aprofundavam ou ajudavam a responder.

Desta forma, escolhi trazê-las no texto da mesma forma que operaram em mim: em diálogo, em conversa, em redes umas com as outras.[31] *Xs leitorxs* podem ficar com a impressão de que as professoras e professores estiveram todos juntos conversando entre si. No entanto, embora alguns tenham realmente se encontrado nas conversas, colocar trechos das narrativas em um grande diálogo é um "uso" delas que faço aqui no texto. Esta foi a forma que as narrativas teceram a pesquisa e, por este motivo, as apresento e "uso" assim neste capítulo. Este "uso" não diminui a importância das conversas tecidas, pois a escrita da tese é também uma narrativa da experiência de pesquisa.

Pode também parecer *axs leitorxs* que se trata da produção de uma ficção e que este uso afetaria a "cientificidade" da pesquisa. Mas, também como já discutimos, a ficção e a criação não devem ser excluídas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, sendo o "uso" das conversas em diálogo um "saber-dizer", um "saber-contar" que teceu a pesquisa e a escrita.

[31] O tamanho dos trechos das conversas colocados no texto da tese também é variado. Às vezes de tamanho maior, e outras de tamanho menor, tais trechos foram escolhidos de acordo com as temáticas, as formas como teciam diálogos com outros trechos e o que movimentaram no pensamento. Acredito, também, que manter alguns trechos mais longos é importante para que os *leitorxs* conheçam melhor as realidades, pensamentos e "afectos" dos docentes que participaram da pesquisa.

Assim, apresento os docentes com os quais conversei, suas disciplinas e as datas em que nos encontramos. Elas e eles serão identificados por siglas apenas por uma questão de organização dos diálogos. Conversei com Fabiana (**F**), professora de Ciências na rede municipal e de Biologia na rede estadual, e com Sérgio (**S**), professor de História em ambas as redes, em agosto de 2015. Com Flávia V. (**FV**), professora de Inglês na rede municipal e de Língua Portuguesa na rede estadual, em dois momentos, em novembro de 2015 e outubro de 2016. Já com Ana Paula (**AP**), professora de Ciências da rede municipal, e Karla (**K**), professora de História das duas redes, conversei em junho de 2016. Com Flávia G. (**FG**), professora de Língua Portuguesa nas duas redes, estive em novembro de 2016. Com Bruno N. (**BN**), professor de História de ambas as redes, conversei em dezembro de 2016, pela manhã, e com Brunno **(B**), professor de Ciências da rede municipal, Alexandre (**A**), professor de Língua Portuguesa nas duas redes, Genésio (**G**), professor de História das duas redes e Jayme (**Ja**), professor de História das redes municipal e federal, no mesmo dia à tarde. Com Juliana (**Ju**), professora de História da rede municipal, conversei em abril de 2017. Eu também apareço nas conversas com a sigla "**Jo**".

Nas próximas partes do capítulo, as narrativas e as fotografias aparecerão de acordo com o que mobilizaram no pensamento. O que foi narrado não se esgota nestas linhas. Alguns temas ficaram mais destacados nestas conversas, como nós de uma trama a serem discutidos, o que não significa que muitos outros não poderiam também estar presentes.

4.3 **A grande greve da rede municipal de educação do Rio de Janeiro em 2013: uma surpresa?**

No mês de agosto, estouram as greves das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e que duraram mais de setenta dias, o que surpreendeu muita gente (talvez hoje, após a greve de quase seis meses dos profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro, em 2016, já não surpreenderia tanto). No entanto, mais que a duração da greve, o que chamou a atenção foi a mobilização da rede municipal que, não apenas fez uma greve após dezenove anos sem realizar este tipo de movimento, como envolveu cerca de 80% a 90% da categoria. Os profissionais da educação da rede estadual, de certa forma, já estavam mais engajados nos movimentos grevistas, tendo sido a última greve em 2011. Há quem defenda que a rede estadual de educação tem uma maior tradição grevista, realizando estas formas de

mobilização a cada dois anos e, tendo, por isso, alcançado conquistas como um Plano de Carreira que contemple mais os interesses dos servidores, embora estes ganhem menos que os profissionais da rede municipal (no salário inicial) e sofram mais com a precarização das unidades escolares.

Assim, a mobilização da rede municipal de educação do Rio de Janeiro no ano de 2013 foi uma surpresa para a população em geral, para as mídias, para o governo e para nós, *professorxs*. Mas, embora não pudesse ser prevista uma greve como esta, seria a greve da educação municipal do Rio tão surpreendente assim? Conversemos sobre isso.

> **FV**: Assim, eu entrei no estado em 2010 e eu já sabia que o estado tinha essa "tradição" mais politizada, de estar sempre buscando, através da greve, os seus objetivos, sempre correndo atrás... Até porque, sempre foi mais difícil os funcionários do estado conseguirem seus objetivos. E no município, eu não sei... Acredito que foram várias gestões que cederam um pouquinho aqui, um pouquinho ali e acabou que as pessoas ficaram um pouco... acho que descansadas. Ficaram muitos anos sem fazer greve, quase vinte. Então acho que perdeu-se o costume, ao menos na rede municipal. No estado não, a coisa é bem diferente. Até porque existe uma diferença salarial grande entre as duas redes, ao menos no momento inicial. Mas o estado, como consequência disso, dessa luta constante, ele conseguiu benefícios que no município a gente não tem, porque eles têm um plano de carreira bem melhor, que contempla toda a rede, que é uma forma vantajosa. Aqui no município a gente não tem isso. Então, eu também gostaria de entender porque o município levou quase vinte anos praticamente para fazer greve. Não entendo isso (risos).
>
> **S:** No município você teve a greve de 94, como eu falei, no ano seguinte tem uma grande mobilização pelo plano de carreira, só que não deslanchou em greve, a gente fez só paralisações em cima da câmara municipal, que até aprovou um projeto bom, mas que o César Maia, na época, vetou. A gente conseguiu derrubar o veto, mas na justiça ele conseguiu manter o veto. Ele conseguiu inviabilizar um plano de carreira bom a partir de uma mobilização forte, mas que não apontou para greve. Aí, anos depois, com o próprio César Maia, em 2007 e 2008, você teve a questão do ciclo de aprovação automática. Foi um outro momento também de grande efervescência do professor, só que não descampou na greve, descampou para mobilizações individualizadas, segmentadas. Ao mesmo tempo, o estado fez seis greves. Uma das explicações era sempre que o padrão salarial do município era maior que o estado, então muita gente fazia greve no estado, mas não fazia greve no município. A mesma pessoa tinha essas duas atitudes, achava que ganhava muito pouco no estado e razoável no município, então preferia lutar no estado e não lutar, com greve, no município, topava, no máximo, paralisação. Só que acabou juntando um grupo muito novo de profissionais no município que não tinham vivido essa experiência, que entraram depois do fim da aprovação automática, ou seja, depois dos protestos de 2008, 2009 e 2010 em diante, principalmente, e o pessoal antigo resolveu, não se sabe por que, aderir de forma firme ao movimento. Até, talvez, muito irritada com a lógica do Eduardo Paes, porque muitos votaram no Eduardo Paes porque ele fez uma campanha contra a lógica de aprovação automática e colocou a secretária que colocou, muitos contra porque ela não era professora. E muita gente antiga, meio viúva do César Maia, meio descontente com tudo, resolveu aderir junto com os novos. E aí você tem uma diferença nesse sentido. Quando você tem 90% da categoria em greve, você junta não só o antigo, não só o novo, junta os dois. Essa confluência, óbvio que a conjuntura ajuda, a relação da greve de 2013 com as manifestações de junho sentiu o clima de mobilização no ar, que ajudou a dar a liga a esse negócio todo. Eu acho que isso se destaca em 2013.

FG: Olha, eu acho que tinha uma insatisfação. Eu acho que, pensando em um todo, pelo o que as pessoas narram, eu entro no município em 2010, eu entro junto com o Eduardo Paes, então, pelo o que as pessoas narram, ainda havia um sentimento, de alguma maneira, de que com o salário do município você conseguia sobreviver.
Jo: Por que o Cesar Maia tinha feito algumas coisas que beneficiaram os servidores? Escuto de algumas pessoas que o César Maia foi melhor para o servidor, embora tenha havido a questão da aprovação automática...
FG: Exatamente. Havia alguns benefícios... (Neste momento, somos interrompidas por um barulho de obra do lado de fora da sala.) Eu acho que tinha um sentimento de que o Cesar Maia ainda dava alguns benefícios ao servidor. Ele teve dois mandatos, se não me engano, (falamos de outros prefeitos), mas eu acredito que houvesse essa ideia de que ainda havia uma certa benesse em você ser servidora do município. Sem falar que muito professor do município é do estado também e "o salário do município era o porto seguro"...
Jo: Ou seja, eu faço a greve no estado e seguro com o salário do município...
FG: Sim, que é onde eu sobrevivo. E eu acho que essa questão econômica pesou muito. E, em 2013, eu acho que vem também... Pelo o que eu percebi aqui, em 2010 entra muita gente nova no município do Rio. E a gente sente essa renovação dentro da escola. Há um grupo de professores mais novos, não necessariamente mais novos em idade, mas mais novos na rede e eu acho que essa galera também começa a perceber que tem alguma coisa errada. E essa galera, que fez a prova do município pensando nessas benesses também que havia, não encontra essas benesses e encontra todos esses problemas sociais. Então, eu acho que isso é um fator. Além desse fator, a gente não pode esquecer o que aconteceu em 2013. Você tem em 2013 as jornadas de junho. E quando há as jornadas de junho, essa insatisfação popular ela começa a gritar também na escola. Então, se as pessoas vão para a rua e reclamam, sei lá, da passagem, do que está acontecendo, por que eu aqui na escola continuo calado? Já não tenho aquele status, já não tenho aquelas benesses econômicas, a escola está empobrecendo, eu tenho agora, também, um sistema que me oprime mais, que é sistema meritocrático... Acho que há também um sistema de cobrança de resultados que o professor, até o anterior, não vivia tanto, e esse professor começa a ficar sufocado dentro da escola. Acho que esse conjunto de fatores fez com que eclodisse a greve de 2013. Eu me lembro que nesse mesmo ano, a primeira coisa que juntou a nossa escola, além da observação de 2013, foi essa questão do empobrecimento, o fato de a gente não ter recebido o reajuste... houve, também, algumas questões de material nesse ano. Eu me lembro, por exemplo, que aqui na escola, no dia 12 de junho, quando a gente consegue fazer maior paralisação aqui na escola, não tinha papel higiênico na escola e eu me lembro disso.

Figura 12 – Assembleia da rede municipal de educação, em agosto de 2013

G: Eu acho que o professor da rede municipal, ele... Juntou o achatamento do salário dele, ele vinha de uma realidade lá do Cesar Maia... O Cesar Maia valorizou, o Cesar Maia é o ídolo até hoje, né, dos professores do município. E aí, nisso que o Eduardo Paes entrou, começou o processo de só dar correção inflacionária, achatamento. E professor da rede municipal pegou muita carona nas manifestações de 2013, né, que é uma coisa internacional e tal e vem aquela coisa dos vinte centavos... Porque o professor da rede municipal é muito despolitizado. O professor da rede estadual é acostumado a fazer greve quase todo ano.
Ja: Na minha escola lembro que tinha, mais ou menos, em torno de sessenta professores. E eu posso dizer a você que em todas essas paralizações anteriores paravam oito, cinco, certo. Todo mundo trabalhando. Nossa escola foi sempre muito conservadora. O que me espantou é que, em 2013, a maioria parou. 70%, 80% dos professores...
A: Mas houve renovação lá?
Ja: Pouca.
Jo: Pois é. O que explica isso? Por que estas pessoas conservadoras, como você diz, entram em greve?
Ja: Nesse caso, eu tendo a perceber que, quando é só questão salarial, isso esvazia. Porque tem muita gente que trabalha... Claro que precisa do dinheiro e está trabalhando ali, mas às vezes aquilo ali não é a fonte principal. Eu não estou dizendo que é por isso, mas eu estou tentando entender o seguinte... Eu estou lá desde 2001... Quando era uma questão salarial, que começava a brigar, discutir... Cesar Maia deu uma melhorada, isso tem um peso positivo para não fazer mobilização, não fazer greve.
B: Tinha uma coisa da venda da L.E. (Licença Especial)
Ja: Eu também não amo o Cesar Maia, mas, para os professores do município do Rio, você pode perguntar, ele foi...
Jo: Para o servidor, né?
Ja: Para o servidor do município do Rio, ele foi bom. Se você pegar os mais antigos que falam como era antes, eles vão dar uma dimensão melhor que eu. Porque tudo isso aí que você está colocando foi implementado no governo dele e ele melhorou a vida do servidor. Então já inibe aí oito anos de movimentação, de paralização, de não sei o que. Agora, essa de 2013, eu concordo com você que teve uma questão de entrar, tomar o bonde da História, ou seja, já tem um movimento ali do estado e

vamos... Mas, tem uma coisa que é importante, que essa não era uma questão puramente salarial, reajuste, era para melhorar a sua vida para sempre. Era para melhorar sua vida inteira.
G: A pauta era ótima.
Ja: 1/3
G: Tinha também número de alunos por sala, climatização. Isso aí...
Ja: Muda a tua vida.
G: Essas duas coisas, climatização e respeitar o número de alunos por sala, isso muda.
Jo: Mas você acha que, mesmo com uma pauta dessa, não iria implacar, não é, Genésio?
G: Não. O professor médio do município, que está dentro de sala, que não faz greve, ele não sabe nada disso, esse negócio de pauta é para quem vai nas assembleias do SEPE e está acompanhando.
BN: Não sei se essa questão do Cesar Maia, essa análise, assim, da comparação das gestões. É porque eu não tenho noção...
Jo: Eu também não peguei. Quando entrei já era o Eduardo Paes. Mas, pelo o que eu escuto, para o servidor o Cesar Maia teria sido melhor que o Eduardo Paes...
BN: Assim como todos os próximos serão piores que os antecessores, não é? Porque eles vão aprofundar determinadas políticas. Agora, eu acho que a gente estava vivendo muita pressão na gestão da Claudia Costin e, eu não lembro exatamente, mas eu lembro que existia um clima, assim, muito... de cobrança muito grande...
Jo: De perda de autonomia...
BN: De pressão, de promessa de coisas muito ruins para a gente. Eu nem lembrava, mas eu não tenho dúvida de que influenciou o que aconteceu em 2013. Porque todo mundo foi para a rua, muita gente foi para a rua. E aí, os professores também. O movimento grevista dos professores marcou. Eu lembro que eu vi uma galera fazendo greve no município que não fazia no estado, por exemplo. (...) Então, foi muita gente. Gente que você não imagina. Foi uma onda aquela greve. Porque muita gente embarcou e não teve muito aquela coisa do anti-greve. Não teve muito espaço para isso. Foi uma adesão absurda. Aqui a escola praticamente fechou. Pouquíssimas pessoas não participaram.
Jo: A nossa também.
BN: Lá também, né? Eu lembro. Agora, eu lembro que era isso. A Claudia Costin com uma pressão muito grande e os professores... Esse "boom" da greve dos professores na esteira de 2013. Mas não sei te dizer, assim, em relação à gestão, entendeu? As pessoas falam muito essa coisa de que o Cesar Maia valorizava o servidor... Agora eu acho que...
Jo: Não é só isso. Não pode ser só isso, né?
BN: É.
Jo: Eu acho que são vários motivos que mobilizam alguém. De repente, você falou que quem militava no estado e viu a chance do município vir com força... A gente pode pensar que é meio automático... Já faço greve no estado, o município está com força, vou fazer no município também. Talvez aquela pessoa que nunca tenha feito, porque viu um colega muito próximo fazer, foi. Uma outra pessoa foi porque estava participando das manifestações de rua de 2013...
BN: Cara, não sei te explicar. Todo mundo ia para a rua, né?
S: Eu acho, por exemplo, que depende um pouco da trajetória de cada um. Eu estudei em uma escola municipal no antigo primário. Depois, tinha um convênio dessa escola municipal na época e entrei no Pedro II sem provas; os melhores alunos entravam no colégio. (Fabiana diz que conheceu alguém que viveu isso também.) O convênio acabou em 85, eu entrei em 82. Aí fiz o Pedro II todo, do 5º ano ao 3º ano, e então eu vivenciei o ambiente de escola pública, de uma escola pública de mais qualidade do que a maioria das escolas públicas que nós temos; uma escola pública de referência. Quando você entra em uma universidade pública, acho que continua nessa trajetória. Agora, quando você entra na escola pública, acho que inverte a lógica. Você é um agente que ajuda a produzir o conhecimento e você vê uma clientela diferenciada da clientela que você viveu no Pedro II, que você viveu na universidade; dois tipos de condições, embora hoje com muito mais condições do que na época, há vinte anos atrás. Só que, como você vai reagir a isso? Alguns

podem reagir entendendo que: “Me tiram o meu salário, então, vou tentar garantir o meu salário mobilizando pelo sindicato”. Ou: “Me tiram o meu salário, vou querer fazer uma hora extra para compensar o salário que ele e tirou”. Ou: “Eu vou puxar o saco da inspeção, vou puxar o saco de um político, eu vou tentar me arranjar dentro do sistema”. A resposta para isso acho que ajuda a entender por que alguns vão se engajar e outros não. Tem também aquele grupo que não luta para mobilizar e transformar e nem para puxar o saco; tem aquele grupo que é inerte, parece que está ali contando o tempo para uma outra coisa ou para a aposentadoria, que nem fede e nem cheira. É um grupo complicado, é um terceiro grupo. (...) O nosso desafio, para quem acredita na transformação, é fazer com que o grupo transformador cada vez cresça, ou pelo menos não diminua. Só que é muito difícil. Depende muito da formação histórica, cultural, social da pessoa e do momento, da conjuntura. Às vezes a conjuntura ajuda a manter um grupo mais transformador, às vezes a conjuntura não ajuda.

F: É, concordo com esse grupo dos professores que concordam: “É isso, a escola pública é isso; se você não quer, você tem que ter dinheiro para pagar a escola para o seu filho”, o que é muito ruim. Mas, como um todo, o que eu acho que faz não entrar ou entrar, eu acho que, lamentavelmente, a gente... Não é que a gente não forme alunos críticos, a geração dos professores que estão aqui também não foi formada criticamente e não tem por que um professor inventar o que é ser um profissional crítico. E aí, se valem disso. Mas acho que a parte ruim é isso, na verdade, são muitas gerações de uma formação em que criticidade não existe, é o discurso hegemônico em todo o espaço escolar, privado ou público, de muitas gerações. Então as pessoas não têm o menor senso de coletividade e do que é a defesa da instituição pública. Então, esse padrão de vida do sucesso individual dá nisso que o Sérgio falou: vai trabalhar muito, vai fazer mil horas extras, ou vai puxar o saco porque tem que ter o melhor horário, ou então se submeter às piores condições, senão não consegue trabalhar em vários lugares para o seu sucesso individual de vida. Não sei quando vão perceber que o mundo não está melhorando com tanta gente individualmente com sucesso. Mas eu acho que, o que vai mobilizar ou não, fico pensando nisso, que eu tenho colegas que nunca militaram e agora que são professores da rede pública são super atuantes no sindicato e na greve... Porque é meio isso, o cara chega naquela realidade, então, agora, está ali diante dos olhos, então eu acho que o senso coletivo, da melhora de todo mundo, faz as pessoas melhorarem. Eu acho que é muito esse senso de coletividade, do bem comum que move entrar ou não entrar.

Figura 13 – Manifestação no Largo do Machado em 2013

Figura 14 – Assembleia dos profissionais da educação do município, em agosto de 2013

BN: Eu mesmo, quando eu comecei a trabalhar no município, eu acho que eu nem fazia paralisação direito. No estado eu já tinha feito greve e no município eu não fazia nem paralisação. Com o passar do tempo que eu fui tendo contato com a Flavia, principalmente, e aí vi que tinha uma galera aqui que paralisava e que ia às assembleias do município, que eram super vazias, com vinte participantes e tal. Aí eu não ia muito. Mas, no estado eu já tinha feito greve, inclusive. Já tinha corrido escola, já tinha feito todo esse trabalho. Em 2013... Eu entrei no município em 2012... Ou foi 2011? Acho que foi 2011 ou 2012. E quase não tinha movimento nenhum, então eu não participava muito das coisas. Tinha uma galera aqui que não fazia greve, não fazia paralisação. Aí comecei a fazer amizade com Flávia e comecei a encontrar com ela nas coisas e a fazer paralisação.

Ju: Eu acho que tem alguns fatores. Para começo de conversa, entrou gente nova na rede e essas pessoas novas que entraram na rede... Estou falando mais da realidade da escola, né? Entrou você, depois entrou Fabiana... Mais para frente, e que não participaram desses eventos, entraram Marcelly e Priscila. Pessoas que tinham um pouco mais de consciência e isso aqui na escola gerou um impacto. Teve ano em que eu fiz paralisação sozinha. De eu ser a única pessoa a paralisar aqui. A única pessoa que eu consegui convencer foi Thiago... Lembro de eu ter arrastado ele para uma paralisação, uma manifestação ali na Câmara contra alguma mudança que o Eduardo Paes queria fazer na Previ-Rio. Eu fazia sozinha ou, no máximo, consegui levar o Thiago. Então eu acho que entrou gente nova na rede, gente que se deu conta de que isso aqui vai ser o trabalho da vida mesmo, que vai ter que lidar com isso aqui e meio que sentiu que tem que se mexer porque senão vai ser atropelado. Eu acho que isso contribuiu para que, em 2013, tivesse a greve. Mas acho também que 2013 foi um ano em que muitos movimentos grevistas eclodiram no país. Na verdade, 2013 é só a cereja do bolo, porque, se você for pegar os anos anteriores... Acho que em 2011 até 2013, greves de várias categorias começam a pipocar no Brasil todo. Acho que foi um esgotamento de ciclo econômico que aconteceu e que levou as pessoas a fazerem essa greve. Também um esgotamento político, de mais de dez anos de governo do PT, e isso gera algum desgaste. E aí vem a greve dos educadores como o ápice de um movimento que já vinha anteriormente. Entendeu? E, a nossa greve foi mais para o final do ano. Eu não tenho a menor dúvida de que as manifestações de junho de 2013 contribuíram também. Até porque, eu acho que essas manifestações também vêm nesse círculo de insatisfações, do ciclo de greves que se inicia, desse

> desgaste do governo... Então, acho que a gente se insere nesse círculo político e econômico.
> **FV**: Eu acho que está super relacionado porque foi bem no embalo. Porque a greve teve início em agosto e a gente tinha acabado de ver todos aqueles movimentos estudantis, a população toda protestando, pedindo seus direitos básicos, saúde e educação, reforma política, querendo garantir seus direitos básicos, querendo exigir que eles fossem respeitados... E aí, logo em seguida, tem início o movimento grevista dos professores do Rio de Janeiro. Eu acho que tem tudo a ver. Até porque os movimentos aqui no Rio, as Jornadas de Junho foram bem impressionantes, uma das maiores. Acho que tem a ver sim porque as nossas passeatas também foram bem grandes, vários movimentos referentes à greve pararam o Rio (risos) para mostrar o quanto nós estávamos indignados por tanto tempo de descaso com a educação carioca. Eu acho que super valeu a pena e acho que vale a pena continuar fazendo. Uma pena que as pessoas agora têm medo, porque nada melhorou (risos).
> **F:** Eu acho que muitos professores já estavam indo para a rua. Muitas das pessoas que já estavam indo para a rua eram professores. Eu lembro que chegou um momento em que a educação tinha que estar mesmo nas mobilizações. E aí foi meio que... Isso dentro do município, porque acho que a greve do estado de 2013 foi uma greve inesperada, acho que a própria direção do sindicato não contava com a greve. Eu lembro muito desse momento em que a gente estava na frente da prefeitura em um ato enquanto acontecia a assembleia do estado. E eu lembro que eu perguntei para um diretor: "Sabe como está a assembleia do estado?" "Ah, nem sei", respondeu. E aí, quando acaba a assembleia, o estado está em greve. "Que? O estado entrou em greve?" Eu não contava que a rede estadual fosse entrar em greve. Mas acho que município, assim olhando os meus colegas da escola em que eu era na época, a gente já saía organizado para ir para os tais atos de um milhão de pessoas, fazendo cartaz em defesa da educação. Até tinha uma coisa do sindicato se juntar, uma ala, um isso, um aquilo outro. Quando estoura a greve, o pessoal estava muito motivado pelo clima. Não sei se 90%, mas acho que 50% do clima foi influenciado.
> **S:** No meu ponto de vista, quando você coloca, ao menos como foi em 2013, milhares e milhares de pessoas nas ruas, nas cidades todas do Brasil, nas principais, criticando a lógica da Copa, dizendo que não querem o dinheiro para a FIFA, mas para a educação, você cria uma cultura de quem é profissional de educação e está insatisfeito novo ou velho, e a primeira oportunidade de ele expressar essa insatisfação, ele tende a agarrar esta insatisfação e mobilizar para ela. Essa cultura é criada porque, na verdade, o trauma dos descontos lá de 94, das paralisações que centenas de pessoas aderiram, é atenuado quando você vê essas multidões nas ruas. Então: "Não, nós conseguimos colocar milhares nas ruas defendendo a educação, contra a FIFA... Por que a gente não vai tentar alguma coisa?" Nesse "tentar alguma coisa"... A greve do município a gente tinha certeza. Não tinha nenhuma certeza de que ia ter greve do estado. Aliás, eu acho que não tinha que ter greve, mas é a vida. E como a assembleia do estado não era uma assembleia que era grande, era uma assembleia padrão. Uma assembleia padrão, o estímulo de junho, o estímulo do município estar em greve, então vamos. Acho que junho ajudou; pode não ter colocado a maioria das pessoas na greve, mas, pelo menos metade das pessoas que foram à greve, tinham aquilo na cabeça. E acho que a entrada da categoria na greve foi influenciada por ter junho na cabeça; é uma contribuição significativa de junho. Será que se não tivesse junho de 2013, teríamos a greve da rede municipal? Poderíamos até ter, mas muito mais fragilizada, muito mais curta e muito mais derrotada.

Após acompanhar as conversas com *xs professorxs*, podemos perceber que não há um único motivo para a greve de 2013, ou ainda um "estopim", como muitas pessoas buscam encontrar ao falar de movimentos sociais. O que existe é um "acúmulo" que foi tecendo, de forma rizomática, o movimento em ambas as redes. No entanto, para compreender estas

greves, não basta enumerar estas razões acumuladas, é preciso compreendê-las em "redes", percebendo os muitos "agenciamentos" presentes nesta "tessitura".

Nas narrativas *dxs professorxs* há contradições, divergências temporais, torções próprias da "memória". Por exemplo, alguns narram como se a greve na rede estadual tivesse estimulado o mesmo movimento na rede municipal, outros, ao contrário, dizem que a greve dos profissionais do estado era pouco provável e que estes decidiram iniciar o movimento a partir da grande mobilização da rede municipal. Ou seja, nem todos lembram exatamente qual greve começou primeiro. Isto pode ter ocorrido pela maioria destes *professorxs* fazer parte das duas redes e, embora os movimentos não tenham sido unificados, em muitos momentos se cruzaram, seja por terem *praticantespesnsantes* em comum, pelos atos unificados, por algumas demandas próximas, pela participação de uma rede em um ato da outra em apoio etc. Eu mesma não consigo lembrar qual assembleia era de cada rede. Os rostos eram parecidos, os assuntos se misturavam, os locais se confundiam etc. Vale dizer que a "memória" não opera somente com lembranças, mas também com esquecimentos, sendo estes, inclusive, "táticas" da própria "memória", uma vez que ela seleciona o que precisa para aproveitar a "ocasião".

Há também, nos relatos, "memórias" do que não foi vivido. A maioria *dxs professores* com os quais conversei não estava na rede pública no governo anterior ao de Eduardo Paes. Porém, isso não impede que haja uma "memória" dos governos anteriores, que vem muito do que se ouviu falar na sala *dxs professorxs*, nas reuniões, nos corredores ou em casa, quando se vive com servidores mais antigos, como o meu caso.

Esta "memória" do não vivido é tecida nas/por nossas "redes", no contato com o outro. E, assim como os contatos são múltiplos, também essas impressões sobre os governos anteriores são muitas e, por que não, divergentes. Não é minha intenção conferir qual memória corresponde ou não aos dados "reais", qual era o índice de aprovação do governo anterior ou qual greve teria estimulado a outra. Esta não é a nossa questão; ao contrário, essas criações da "memória", como dito acima, são, justamente, o que nos possibilita pensar os movimentos sociais em sua "tessitura".

Também é necessário, para fugir do clichê de causa e efeito que ronda os estudos sobre os movimentos sociais, pensar os movimentos grevistas, por exemplo, como produzidos naquilo que é ordinário, comum e, talvez por isso, quase microscópico, nas relações cotidianas que se tecem no *dentrofora* das escolas. Uma greve de *professorxs* não se tece apenas nas escolas, há "agenciamentos" externos também que contribuem para a formação de uma greve. Assim como vimos nos filmes que nos ajudaram a pensar no segundo capítulo, os

movimentos são “rizomáticos” e, para tecê-los, há elementos no *fora* dos *espaçostempos* escolares, da fábrica e do sindicato que se fazem presentes.

Desta forma, como foi destacado *pelxs professorxs*, os movimentos grevistas de 2013 se tecem: nas experiências vividas em movimentos anteriores, na possibilidade de lutar por uma pauta considerada justa e complexa, pela conjuntura política das manifestações que ganharam as ruas por motivos diversos, pela observação das recentes greves de outras categorias, pela indignação com a perda de autonomia nos *espaçostempos* escolares, pelas/nas crises econômicas que afetam diretamente os trabalhadores, pela chegada de profissionais mais jovens na rede e que vinham de outras experiências de mobilização social, das idas às ruas em junho de 2013, por um “apelo” da população por educação de qualidade, pela crítica aos gastos públicos com eventos como a Copa e as Olimpíadas em detrimento dos serviços básicos etc.

Pensando na ideia de “rizoma”, estes fios não se excluem na “tessitura” da “rede”, não é um ou o outro. Tampouco se somam, como em uma operação matemática, onde é possível identificar os fatores que, juntos, chegarão a um resultado. Estes fios, estas radículas se misturam, se afetam, se agenciam. São as experiências vividas e as críticas aos gastos indevidos com eventos e as manifestações em junho de 2013 e *xs novxs professorxs* que chegam e...e...e... Daí, a importância dos “agenciamentos” enquanto intensidades. Os “agenciamentos” não são influências, não determinam a direção que será seguida, não imprimem uma marca direta em quem ou naquilo que agenciam. Eles são forças, intensidades múltiplas que se dão em muitas direções e nos provocam, movimentam.

A partir das nossas pesquisas, podemos dizer que a greve foi uma surpresa para aqueles que não estavam atentos ao que se passa nos cotidianos e, por isso, não reconhecem sua potência. Isso não significa que não reconheçamos a sua imprevisibilidade. Reconhecer que há um acúmulo que se dá nos cotidianos é afirmar que os movimentos não se dão ao acaso. No entanto, temos que lembrar que os movimentos sociais são também tecidos por “táticas”; são, também, uma “caça não autorizada” (CERTEAU, 2012) e aproveitam-se do “momento oportuno”. Desta forma, o acúmulo se dá no subterrâneo e, quando chega o momento (o qual não temos como prever), se faz visível, seja em uma manifestação que reúne milhares nas ruas, nas ocupações dos *espaçostempos* públicos, como as realizadas pelos estudantes, ou em greves dos trabalhadores, por exemplo.

Como é possível perceber nas narrativas dos docentes, um dos “agenciamentos” das greves de 2013 são as manifestações das chamadas “Jornadas de junho”, ocorridas no mesmo ano. Como diz Castells (2013), os movimentos sociais implicam a perda do medo a partir da

ideia de que não se está sozinho. Neste sentido, as “Jornadas de junho”, com milhões de pessoas nas ruas sem dúvida agenciaram as greves dos profissionais da educação. Em primeiro lugar, porque muitos desses profissionais já estavam indo aos atos; em segundo lugar, pelos gritos de: “Queremos uma educação padrão FIFA!” ou “Que os professores ganhem como jogadores de futebol!”, que tornavam sensível a demanda da sociedade por uma educação de maior qualidade e maiores investimentos em educação. É possível que este apelo da população tenha sido entendido por boa parte dos profissionais da educação como um indicativo de que haveria algum apoio desta para com os movimentos grevistas.

Mas, parece haver algum laço que une as escolas a estas manifestações de 2013 e que se dá para além da indignação e da esperança que movem os *praticantespensantes*. Como muitos *dxs professorxs* narram e eu também vivi, muitas e muitas vezes estas manifestações eram mais um *espaçotempo* de encontros entre *professorxs.* Alguns iam juntos das escolas direto para as manifestações, outros combinavam de se encontrar nos atos, até porque é comum buscarmos nossos pares na “multidão” (NEGRI, 2004).

Como disse Fabiana, muitos dos que estavam nas manifestações eram *professorxs*. Havia uma intenção de fazer uma ala do sindicato nos atos e passeatas, ou seja, havia uma necessidade de marcar a presença dos educadores nestes movimentos (lembrando que eram múltiplas as demandas que reuniam as pessoas naquele momento). Os *professorxs* que não iam aos atos, não por isso deixavam de vivenciá-los através das mídias, dos relatos dos colegas etc. e podem ter sido contagiados pelas “Jornadas de junho”.

No entanto, não significa que as “Jornadas de junho” tenham sido o estopim dos movimentos grevistas dos profissionais da educação. Elas produziram “agenciamentos” que povoaram aquela “tessitura”, contribuindo, creio eu, para uma retomada do movimento reivindicatório da rede municipal de educação e para a ida às ruas de *praticantespensantes* que poderiam aderir à greve em outros contextos, mas que não participavam ativamente dos atos realizados pela categoria. O número de docentes da rede municipal nas assembleias e nos atos chamou atenção dos próprios *praticantespensantes* do movimento, que faziam questão de tirar fotos (algumas estão aqui nesta tese) das assembleias cheias e, em especial, dos momentos de votação, nos quais aquele número expressivo de pessoas levantava as mãos. O próprio sindicato fazia questão destas fotos, também como forma de mostrar midiaticamente a grande adesão ao movimento.

Mas vale lembrar que, da mesma forma que múltiplos “agenciamentos” estiveram presentes na “tessitura” das greves dos profissionais da educação, estes mesmos movimentos

produziram “agenciamentos”, também variados e imprevisíveis, em outros movimentos, como greves docentes em outros estados, movimento estudantil etc.

4.4 **A greve “camicase” e “derrotada” de 2014**

Penso que a greve de 2013 produziu fortes “agenciamentos” na de 2014. Não que uma tenha sido consequência da outra, pois, como nos ensinou Deleuze (1974), a comunicação entre os “acontecimentos” não se dá em uma relação de causa e efeito. Mas, experiências vividas em 2013 ajudaram a tecer muitos dos “acontecimentos” *praticadospensados* pelos docentes no ano seguinte.

Com uma adesão muito menor que a do ano anterior (também não uma consequência, mas um fio ligado à forma como a greve de 2013 terminou), a greve dos profissionais da educação do ano de 2014 foi um movimento unificado das redes municipal e estadual, possivelmente um aprendizado do ano anterior, pois foram levantadas pelos docentes as próprias dificuldades em dividir-se em duas assembleias e vários atos marcados separadamente pelos movimentos das duas redes. Vista por muitos como uma greve “derrotada”, por causa do recuo da categoria, e por outros como uma greve “camicase”, pois já fadada ao fracasso, a greve de 2014 estendeu-se por parte do período da Copa do Mundo, sofreu repressão violenta dos governos e da polícia e terminou com descontos na folha de pagamento dos grevistas e abertura de inquéritos administrativos (o que não tinha ocorrido em 2013).

Voltemos às conversas:

> **Jo**: 2014 só existiu por causa de 2013?
> **FG**: Só. Porque a galera de 2013... Todo mundo vai dizer o contrário.
> **Jo**: Engraçado... Depois eu vou contar, mas deixa você falar.
> **FG**: Todo mundo vai dizer o contrário. Mas eu acho que uma outra iria existir. Mas eu acho que, no caso do município do Rio, há um reflexo de 2013 em 2014, porque em 2013 a gente não conseguiu aquilo que queria. Então chega em 2014 e as coisas não acontecem e o cara fala: “Ah, não. Dentro da sala então também não fico mais não”. Então, ele vai porque ele não aceita não ter, depois de tanta luta, conseguido aquilo. Se submeter e não ter conseguido tudo aquilo que foi prometido. Então, eu acho que vem impulsionado sim.
> **Jo**: Na época eu lembro de uma necessidade da gente distanciar os movimentos no discurso. “Não, são movimentos independentes, são duas greves diferentes”. Mas eu sei o porquê de eu ter entrado na greve de 2014. Essa já não teve a mesma adesão de 2013, as pessoas já muito desgastadas de 2013. E eu não consegui entender como a gente engoliu aquela violência no dia 01 de outubro, como a gente engoliu aquele

plano e a gente não ia entrar em greve de novo. Então, eu entrei em greve em 2014 por conta do dia 01 de outubro de 2013. Por isso eu te fiz essa pergunta. Tem um link aí? Tem um link aí, mesmo que a gente politicamente não possa deixar tão claro.

FG: Tem. Para mim teve também. Aí eu acho que o meu sentimento foi esse. Eu não posso voltar. Como eu deixei isso acontecer? Eu e o meu grupo... eu não vou aceitar de novo. E aí eu vou voltar para 2013... Eu me lembro que quando eu estava dentro da Câmara, ocupando a Câmara, e aí eu saio da Câmara naquela violência... Mas o dia em que eu me senti mais afrontada foi o 01 de outubro. Foi o dia em que eu me senti mais afrontada. Foi o dia em que eu falei assim: "Eu não tenho força para lidar com isso. Essa democracia não existe. Isso é mentira". Foi o dia em que isso veio na minha cara.

K: Quando você falou: "Vamos deixar fluir, vamos deixar que os sentimentos venham", eu fiquei pensando em palavras para definir as greves para mim. Cara, eu ainda penso a greve de 2013 como uma greve muito feliz. Porque, apesar de ter sido fracassada no sentido de ter esses dois ganchos (1/3 de planejamento e plano de carreira) e não ter conseguido nenhum, mas toda a mobilização...

J: O que se conquistou dentro das escolas...

K: Pois é. Eu penso como muito feliz. E penso a greve de 2014 como muito melancólica.

AP: Na verdade, a de 2014 ela não... Leitura de hoje, tá? Ela não deveria ter acontecido. Ela deveria ter sido amadurecida para esse ano. Só, o que acontece, é a minha visão de quem lidou muito com quem estava no SEPE. A de 2014 foi uma continuação da de 2013, principalmente pela galera que se dedicou à greve e que ficou...

K: Com aquilo entalado.

AP: Aquilo entalado de não ter nada. (...) E o SEPE contribuiu para que houvesse essa perda também.

K: Mas eu discordo de você porque eu acho que nós tínhamos todos os motivos para entrar em greve em 2014 porque nada do que a gente pediu em 2013 a gente conquistou. (...) A adesão da de 2014 foi bem menor pelo papel do SEPE, principalmente na mesa de negociação, pois pareceu, e pareceu mesmo, que eles estavam juntos, e a reposição, porque a reposição foi muito cruel. (...) E o SEPE tinha que fazer "mea culpa" também porque a gente voltou sem discutir reposição. (...) As pessoas estavam cansadas da greve, tiveram uma reposição exaustiva e viram que o seu órgão de representação não tinha feito nada.

Ju: (...) Acho que foi um desdobramento necessário. Eu acho que a gente não podia não fazer aquela greve. Não podia deixar de fazer aquela greve. Porque foi um momento político importantíssimo. Foi uma greve mais política que econômica, mas também econômica. Porque, na real, a gente foi enrolado com o desfecho da greve de 2013 e eu acho que foi uma greve pedagógica. Essa palavra é horrível, porque não significa nada, já que existem milhões de pedagogia. Mas, vamos dizer assim, foi uma greve mais de conscientização do que, talvez, de disputa. Porque a correlação de forças... Para mim, era óbvio que a gente iria ser atropelado. Eu sabia disso porque... Eu só não imaginava que seríamos tão atropelados. (Nós duas rimos.) Eu imaginava um carro, uma moto, não sabia que viria uma jamanta e "plau" na gente. Eu sabia que não seria igual a 2013, mas sabia que aquilo tinha que existir. Porque a porrada que a gente tomou em 2013 também não foi pequena não.

Jo: O Plano de Cargos e Salários que a gente engoliu...

Ju: Aquilo foi bizarro!

Jo: Eu entrei em greve em 2014 por causo do Plano. No sentido de não aceitação daquilo.

Ju: E era o momento, assim, que vieram outras greves depois da nossa, em 2013, e a gente tinha que fazer porque, como educadores... Isso é péssimo também... Essa palavra que vou usar é complicada também, mas, a gente, enquanto educador, muitas vezes é vanguarda. Não acho que a gente inventou aquele movimento todo não. Como eu disse, a gente vinha de um ciclo de greves. Mas porque a gente faz muito barulho, por isso eu acho que a gente é vanguarda. Não que a gente tenha mais consciência, seja mais mobilizado ou seja mais brabo para disputar, mas a nossa greve faz mais barulho, tem mais impacto. A criança vai estar em casa, nós

vamos para a rua, nós fazemos manifestações, gritamos... Pega mal para o governo. A gente expõe os índices de educação. A população fica incomodada. Acho que a gente é vanguarda por causa disso. E a gente tinha que fazer naquele momento. Claro que eu entrei também por causa do Plano, mas eu entrei pensando que a gente tinha que mostrar a situação da educação. Enquanto a gente estava fazendo greve porque não tem o básico na escola, estão sendo gastos rios de dinheiro com coisas que não são prioridade, como a Copa e as Olimpíadas. Então, a nossa greve foi política nesse sentido. E tem que existir esse viés. Uma greve é sempre política.

Jo: Mas, quando uma greve é mais política que econômica e pedagógica, no sentido mais comum, daquilo que não está ligado diretamente à escola, a adesão é bem menor.

Ju: Aí eu acho que tem a ver com a crise de representatividade que ficou evidente em 2013. O sindicato não soube acolher bem a galera mais de esquerda. E, aí, quando você precisa fazer a greve "mais política", você vai ter menos adesão. Se você não dá conta dessa crise de representatividade, quando você precisa mobilizar para algo que vai além da pauta corporativa, não mobiliza ou mobiliza muito pouco. Acho que o fracasso da greve de 2014 é prova de que o sindicato não conseguiu acolher essa crise de legitimidade, essas novas demandas que estavam partindo da categoria. Falta muito trabalho de base. E eu não tinha dúvida de que seria uma greve muito mais fraca, por saber que era uma greve muito mais política que econômica e corporativa. Só não imaginava que a gente seria tão massacrado.

BN: Em 2014, esse grupo que se consolida em 2013 já inicia o ano em uma campanha para a greve, com a certeza de que a gente iria conseguir o que a gente... Teve um retrocesso, mas, em um primeiro momento, a gente teve uma vitória absurda, que são aqueles 14%. Se você pensar na situação que a gente vive hoje, 14% é um índice absurdo. Mas, tem o Plano de Carreira que, na verdade, para mim não determina muita coisa, porque para 16 horas continuou como estava. O Plano de Carreira era ruim, mas eu acho que essa coisa do PEF já estava sendo implementado com os 40 horas... Mas tem muita briga, o sindicato sai muito... com essas tensões, do sindicato achar que tem que decidir, que sabe os rumos da greve, sabe o que é bom, o que tem que ser feito... E fica fazendo manobras, evitando o tempo inteiro essa categoria nova, que estava pronta para fazer as coisas. E, aí, eu acho que tem muita gente que se afasta de 2013 para 2014. O núcleo da ocupação permanece lá e vai às assembleias e tal. E é muito forte, se aproxima muito do anarquismo. E a direção do sindicato não consegue mesmo dialogar com essa galera. E, em 2014, a direção não vem para a greve. Em 2013, como a greve era forte, a direção veio, porque tinha que vir, era cobrada quanto a isso. Mas, em 2014, não. Tanto que você quase não via diretor nas assembleias. Antes, eles se estapeavam para fazer as coisas, deram toda a estrutura para a ocupação, mais do que a gente precisava: comida... Foi uma ostentação. Em 2014 não veio. Eu faço o balanço de que não estava tão fraca assim, mas que...

Jo: Foi boicotada?

BN: Foi boicotada, sem dúvida. E, aí, a categoria também não veio, né? O que acontece também... A gente começou a se dividir, principalmente naquela questão das auxiliares de creche, do Messina... E elas não vêm. Elas vieram forte antes. Eu lembro que muitas auxiliares de creche vieram muito em 2013 e elas são fundamentais nas escolas. E as PII sofreram muito na reposição. Tiveram que trabalhar loucamente e elas já trabalham a semana inteira, aliás, o dia inteiro. E essa galera não veio dessa vez, nem o sindicato absorveu essa galera. Porque ficava muito no PI. Uma greve muito menor, com uma Copa do Mundo no meio. Na Copa do Mundo nós ficamos muito mal na fita. Apesar de ter feito uns atos loucos...

G: Até hoje tem uma briga grande no SEPE, essa discussão que não acaba... O que vale mais: uma greve de massa ou uma greve de vanguarda? Porque, afinal de contas, e essa greve, dessa, não que parou tudo durante... Chegou um momento em que houve um ápice e parou, sei lá, mais de 80% da rede estadual parada, e conseguiu o quê? Nada. Aí, eu também não sei se é culpa de como você organiza uma greve ou se a conjuntura... Se o cara disser que não vai dar, não vai dar e acabou. Também é uma discussão que eu não tenho a resposta, mas serve para a gente discutir que uma greve de massa nem sempre quer dizer nada. Porque houve uma briga bem grande dentro do SEPE, que reflete até hoje por causa da greve de

2013 e por causa da greve de 2014. Os grupos que foram contrários, que levaram a greve de 2014 até o fim, foram contra o fim da greve de 2014, foram muito crucificados, né? Eles levaram até o fim, foram contra o fim da greve de 2013, e aí já foram criticados, e, na greve de 2014, eles também foram até o fim contra o fim da greve e foram muito massacrados por causa disso. Então, gera uma briga até hoje interna em relação a isso: greve de massas conquista mais ou uma greve de vanguarda feita de repente é melhor? Não sei.

FV: Eu vejo o seguinte... Em 2013, a greve acabou no momento em que não deveria ter terminado. Acho que acabou antes do que a gente... antes do que eu gostaria. E, como terminou dessa forma, muita gente não quis embarcar no movimento de 2014. Muita gente entrou na greve de 2013 por oba-oba, não sabia nem o que estava fazendo lá também (risos), porque foi: "Fulano está em greve, ciclano está em greve, então, eu também vou entrar em greve". E... em 2014 eu acreditava que poderia ter sido um ano melhor mas, infelizmente, a grande maioria da categoria não acreditou nisso, não acreditou no nosso potencial e acabou acontecendo o que rolou. Foi aquele fiasco, que causou uma chuva de processos e acabou causando, de forma indireta, a demissão de um dos nossos colegas. Até hoje nós estamos sofrendo punições por causa disso, descontos há um ano praticamente, há mais de um ano que eles descontam indevidamente. É bem complicada a situação. Eu acho que no ano passado, em 2014, teria sido um bom momento para fazer um movimento mais forte, ou pelo menos tentado fazer como foi em 2013, e a categoria não pensou assim.

Jo: Essa coisa que falam de que a greve de 2014 começou errada não é a sua opinião, né? Para você foi a categoria que não bancou uma greve que tinha tudo para dar certo?

FV: Pois é, eu acho. Não penso que a greve tenha sido errada. Poderia ter começado o ano fazendo a greve, já que: "Olha, nós começamos o ano e não houve implantação disso, não teve, de tudo o que foi prometido na greve de 2013, no acordo que finalizou a greve. Olha, seu compromisso é isso e isso aquilo, não foi cumprido, então, vamos voltar e iniciar o ano letivo em greve". Mas não foi votado dessa forma. Acho que teria sido melhor, mas... enfim... Uma greve também às vésperas da Copa é complicado. Eu acredito que se todo mundo tivesse embarcado nisso poderia ter tido um desfecho diferente também, né?

Jo: 2014, uma greve camicase?

S: Eu acho que foi uma greve camicase. Eu, por exemplo, na discussão que eu fiz com os grupos em que eu participo eu falava que várias vezes fui defender final de greve no estado e fui defender final de greve no município, em 2013, quando eu achava que deveria acabar, em alguns momentos. Mas eu achava que tinha que acabar para cima; acabou 2013 pra cima, mesmo com toda à crítica à ida ao STF. Na discussão de 2014 eu falei assim: "Olha não tem muito jeito. A linha ideológica aponta que a gente, no ano de Copa do Mundo, depois de 2013 e de uma greve forte, a gente tinha que tentar fazer uma ação ofensiva. A linha da racionalidade, não ideológica, mas racionalidade humana, diz que vai ser um ataque suicida porque as pessoas fizeram uma grande greve em 2013, saíram sem grandes descontos, mas sem aquela de sensação de vitória plena. Então vai ser difícil retomar o nível de mobilização da greve anterior e aí vai criar uma ilusão quanto a ganho. Se eu conseguia colocar 10 mil pessoas, eu acho que consigo colocar mais dez; mas não vou conseguir botar mais dez porque oito mil não vão entrar na greve. Mas a racionalidade humana deve ser mais forte ou deve ser mais forte a racionalidade ideológica? A gente tem que fazer alguma coisa para que essa Copa do Mundo não passe em brancas nuvens". A defesa da greve que a gente fez foi: "Vamos entrar em greve, vamos chegar até perto da Copa do Mundo, o mais perto possível, mas vamos tentar frear antes, antes do negócio desandar". A avaliação que a gente fez foi essa: mais de um mês de greve, o governo vem e corta o ponto, o governo vem e sacaneia, o governo vem e derrota a gente. Essa é a desculpa para não entrar em greve? Pode ser. A gente tem que ter consciência da radicalidade. Até porque tem colegas que falam: "Não é isso que vocês pensam, o pessoal vem, o pessoal não vai frear. O pessoal vai vir, vamos testar a realidade". Ali você pretende ter seiscentos um mês antes da Copa, vai perto da Copa e tenta não entrar na Copa efetivamente porque senão vai dar merda. Vai dar merda as pessoas sustentarem isso. Esse era o plano original também, mas a realidade é a realidade. A realidade é que conta. Acho que a

gente acabou fazendo a greve camicase. A adesão foi ainda menor do que eu esperava. (...) Aí foi emburacar, emburacar, emburacar, emburacar. Não foi possível terminar a greve em 2014 antes da Copa do Mundo, teve que entrar Copa adentro, teve que ultrapassar a Copa do Mundo para criar as condições, ainda hoje muito traumáticas, do fim da greve de 2014. Eu acho que a visão que a gente aprende é que nem sempre uma greve de multidões em um ano garante uma greve razoável no ano seguinte; nem uma greve de multidão não, uma greve razoável. Mesmo com motivo ideológico forte, porque a gente fez a greve de 2013 e, em 2014, tinha ali a Copa do Mundo a nossa frente, com todo o arsenal crítico de junho. Em junho as pessoas foram para a rua aos milhares e na Copa das Confederações. O grau de expectativa que se tinha para a Copa do Mundo não era pequeno de mobilização. Só que aí, o governo já tinha feito a parte dele e as pessoas tinham reagido um pouco como a gente espera. A massa é um (gravação comprometida), você vai, mas você não fica sempre, você vai e você volta. Milhares e milhares de pessoas vão para a rua em um dia e não vão no outro dia. Não identificam que precisa ir no outro dia, acham que já fizeram a parte delas, já carregaram o cartaz uma vez e tal. Então essa foi a dificuldade que a gente teve com a greve de 2014. Eu não posso falar porque eu defendi a greve de 2014 sabendo todos os problemas dela; é um jogo, mas vai que a gente acerta, vai que eu estou errado, vai que a lógica não é essa, vai que vai... Mas, mais ou menos, confirmou uma coisa muito complicada, não conseguimos frear antes para ter uma redução de danos, a gente foi até os danos quase que máximos. Essa é a visão que eu tenho militado lá dentro, conhecendo quem é da direção do sindicato, participando de reuniões. Alguns acho que até discordam disso dentro da direção, mas muitos concordam com essa linha. Eu particularmente acho que era inevitável a greve de 2014, o que eu acho que poderia ter sido evitado era que a duração dela poderia ser mais ponderada, ou o suicídio poderia ser assistido, no sentido de não trazer tanto sofrimento.

F: Acho que, assim, essa vai ser minha última resposta, tenho que pegar turma. É... O que eu ia falar da greve? Ah! Eu lembro que, em meu curto tempo de 2010 até agora e com a greve de 2011 do estado, eu acho realmente que a categoria não tem fôlego para greve anos seguidos; isso impacta muito a nossa vida. Só que esse não ter fôlego eu não levo para um viés de que a categoria não tem conscientização suficiente, não tem compromisso suficiente. Eu acho que não é isso. Eu acho que não tem fôlego mesmo é de fazer. E assim, como os próprios seres humanos da esquerda, ou de quem não se diz esquerda, mas se diz insatisfeito como um todo. Depois de 2013 até hoje eu escuto um transeunte, na rua, simplesmente escutei de um motorista, quando surgiu uma discussão, ele falou assim: Mas as pessoas não reclamam? Você não vê, teve essas manifestações de 2013, as pessoas foram lá, mas depois as pessoas pararam, não foram mais. É porque é super simples, né? Você ir para rua; depois trabalhar o dia inteiro, você ir para a rua, você correr da polícia, você ser preso, você parar na delegacia, você querer salvar as pessoas, você chegar em casa de madrugada, você acordar no dia seguinte de madrugada, você... Chega uma hora em que você não tem mais forças para ir para a rua e isso, uma reflexão minha, particular, é a minha maior crítica ao que se diz antissistema, seja coletivos comunistas, seja coletivos socialistas, coletivos anarquistas que é: a gente defende um novo mundo pensando na lógica daquele que a gente quer combater e eu acho que a trajetória histórica da esquerda partidária é uma trajetória de quem não vê o outro como ser humano. Apesar da greve de 2013 ser muito grande, eu, enquanto coletivo, participei muito mais da greve de 2011 porque eu tinha acabado de entrar em um coletivo e aí vivi todas as instâncias da greve: é conselho deliberativo, é assembleia, se reúne com o coletivo, de manhã se encontra de novo e corre escola, mas tem que se reunir antes da assembleia, não sei o que, tem que ter posicionamento com o coletivo, tem que ter não sei o que e perere..., fecha com quem, não fecha com o não sei que lá, nãnãnaãnãnã... E quando você vê, você dorme todo dia de madrugada e ainda chega em casa e vai lançar um panfleto no dia seguinte na assembleia, então, tem que escrever, e aí manda por e-mail para todo mundo ler... Gente, quem opera nessa lógica? Quem a gente tenta combater. Então, eu acho que apesar de citar Marx, Gramsci, eu costumo ter flashes de autores e personalidades que são as coisas que me marcam e, por exemplo, de Gramsci, para mim, é isso, a gente está para a construção do novo homem e da nova mulher. Se

> não for para isso, eu não vou construir o novo com as mesmas estratégias. Então, acho que às vezes esquece que você está lidando... Por que eu estou dizendo isso? Acho que a greve de 2013 era uma greve que poderia ter se estendido mais e, se perdesse salarialmente, não seria o mesmo trauma que foi em 2014, psicologicamente falando. Foi que as pessoas, as que entram em 2014 no município, não só por uma conjuntura, mas por raiva da maneira como a greve acabou. Então com apoio ou sem apoio, tendo adesão ou não tendo adesão, a gente vai votar na greve e aí acho que era o nível de assim: Ah, racionalmente não tem, mas o ser humano não é o racional. E aí, ou a gente entende isso, para combater quem a gente quer combater, ou acho que a gente vai continuar dando murro em ponta de faca. Eu não posso achar que vou na assembleia e que eu vou, sei lá, agir da forma que eu quiser agir e isso não vai ter uma motivação no outro porque vai ser para além da lógica racional dela. E eu acho que a gente tem que romper com isso. Lógico que pode parecer muito ingênuo ou fantasioso, mas eu acho que é isso sim. Ou a esquerda para de reproduzir a lógica do que quer combater ou a gente vai ficar, vai contar com a sorte de ter um "boom". E acho que 2014 foi isso. Foi aquele, não remorso, mas aquele rancor da greve que terminou e não era para ter terminado na avaliação de muitos e aí vamos que vamos. E aí acho que nunca vai ser positivo. De resto concordo. Mas acho que tem um pouco disso. Acho que a referência dos movimentos e de partidos, acho que às vezes tem alguns movimentos que, MST e outros movimentos sociais, que são um pouco mais sensíveis a isso. Acho os partidos ainda muito pouco sensíveis a essa lógica não racional de operação. Enfim, no mais, acho que decidir é sempre complicado e eu sou sempre a favor da decisão coletiva por pior que ela seja. Foi aquilo? Foi o coletivo? Não foi o acertado, mas é melhor do que... A gente ouve dos colegas que: "Ah, eu não participei porque achei que seria uma palhaçada". Não, eu vou participar da palhaçada junto. Não vou acertar sozinho, vou preferir errar coletivamente.

Gostaria de, neste ponto, levantar algumas questões. Em primeiro lugar, chamar a atenção para a ideia de que, embora vivamos um período em que a política é vista com certa negatividade, somos, todos nós, seres políticos. Desta forma, todo movimento social, toda greve, é política, na medida em que traz à tona uma série de denúncias, reivindicações, debates e propostas para que a sociedade se pense e crie algo com isto. A greve dos profissionais da educação em 2014 inseriu os docentes, funcionários (mesmo os que não aderiram ao movimento) e toda a comunidade escolar no debate acerca dos gastos com os grandes eventos, como a Copa do Mundo. Porém, ainda que parecesse uma greve bastante legítima, grande parcela da categoria não aderiu ao movimento; o que nos leva a outras questões.

Em segundo lugar, mas em diálogo com a primeira questão, é importante ressaltar algumas diferenças entre os movimentos grevistas e as manifestações mais "gerais" como as que aconteceram em junho de 2013. Nestas últimas, uma "multidão", no sentido que detalhamos no primeiro capítulo, ganhou as ruas, levantando bandeiras com reivindicações das mais diversas. Uma "multidão", enquanto conjunto de singularidades, que não se entendia mais representada pelo Estado, mas que buscava, não exatamente derrubá-lo, mas estabelecer um diálogo com o mesmo, exigindo mudanças. E, embora as greves dos profissionais da

educação em 2013 tenham mobilizado um número bem grande de pessoas, não colocou uma "multidão" nas ruas, pensando na forma como estamos usando o termo.

Ao contrário, embora os profissionais da educação fossem uma multiplicidade que precisava ser pensada também como conjunto de singularidades, pois cada um dos *praticantespensantes* é tecido por muitas "redes educativas", uma greve mobiliza uma ou mais categorias de trabalhadores, com uma pauta trabalhista e, em muitos casos, legitimando a ação e a negociação via organização sindical. Ou seja, enquanto a "multidão" se agrega a partir de laços mais frágeis ou temporários, um grupo de trabalhadores, ainda mais da mesma área, tende a ter vínculos mais fortes, o que não leva, necessariamente, à união no momento de tomada de decisões, mas a uma interdependência dos *praticantespensantes*, pois a não adesão ou participação do outro afeta os caminhos do movimento. Além disso, enquanto a "multidão" é não representável, a luta trabalhista, via organização sindical, não abre mão desta representação, ainda que fragilizada em alguns momentos, seja por ações da direção do sindicato entendidas como contraditórias, seja pela própria categoria.

E, em terceiro lugar, ao compreender este emaranhado de "redes", precisamos também buscar entender como uma categoria que fechou quase 90% das escolas no ano de 2013, termina uma greve em 2014 com parte dos profissionais da educação com os salários descontados e sofrendo inquérito administrativo. Os movimentos sociais se tecem como "rizomas", ou seja, vão sendo produzidos no subterrâneo, no acúmulo das indignações, e, no "momento oportuno", no "kairós", explodem e ganham a superfície, os *espaçostempos* públicos, como as avenidas, praças, os prédios dos governos etc. E, também de forma imprevisível, retornam ao subterrâneo, como se tudo tivesse desfalecido, acabado. Mas, será que realmente foi derrotado o movimento que retornou para estas "redes" mais microscópicas? Esta ideia de "derrota" ou "vitória" é o que deve nortear as práticas dos movimentos sociais?

Nós das pesquisas nos/dos/com os cotidianos acreditamos que não. Quando os *praticantespensantes* dos movimentos sociais deixam as ruas, os *espaçostempos* públicos, e retornam aos *espaçostempos* e "usos" ordinários (embora o façam sempre criando algo novo), isso não significa que os movimentos foram derrotados. Significa apenas que as disputas retornam aos *espaçostempos* dos cotidianos, tecendo novas "redes" com os *conhecimentossignificações* que foram criados. É por este motivo que defendemos que os movimentos sociais não têm um único começo. Quando explodem, recortando o "caos", já estavam sendo há muito tecidos nas relações cotidianas. Por outro lado, eles também não têm um fim, pois algo continua a ser acumulado, tecido nessas "redes".

Por fim, pensando com Fabiana (**F**), às vezes se exige uma lógica nos movimentos sociais ou cria-se uma expectativa em torno desses que é a "lógica, justamente, do que se quer combater". Compreender as "redes" que nos tecem, romper com os clichês em torno destes mesmos movimentos, dialogar com os *praticantespensantes* que os tecem e percebê-los em suas relações podem ser "maneiras de fazer" que nos aproximem mais daquilo que desejamos tanto criar.

Didi-Huberman, na obra "A Sobrevivência dos Vaga-lumes" (2011), ao tratar da obra do cineasta Pasolini, propõe uma teoria das sobrevivências. Ao analisar os momentos nos quais, para Pasolini, os vaga-lumes (as formas de resistência) desaparecem, o autor questiona se estes teriam verdadeiramente desaparecido, ou se nós é que perdemos a capacidade de percebê-los.

> Mas como os vaga-lumes desapareceram ou "redesapareceram"? É somente aos nossos olhos que eles "desaparecem pura e simplesmente". Seria bem mais justo dizer que "eles se vão", pura e simplesmente. Que eles "desaparecem" apenas na medida em que o espectador renuncia a segui-los. Eles desaparecem de sua vista porque o espectador fica no seu lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los. (...) (DIDI-HUBERMAN, 2011:47)

Que nós possamos estar no melhor lugar para poder sentir brilhar a potência dos vaga-lumes, ainda que estes estejam no subterrâneo, tecendo silenciosamente novas maneiras de embelezar o céu[32].

4.5 **A "ocupação" do SEPE**

Como já dito anteriormente, os profissionais de educação organizaram suas greves em 2013 e 2014 tendo o SEPE-RJ (Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro) como mediador das negociações entre a categoria e os governos. Isto não significa, no entanto, que todos os que militaram nas greves fossem filiados a este ou a algum outro sindicato.

[32] Trago para a nota de rodapé uma questão que não apareceu nas conversas e, por isto, não é trabalhada no corpo do trabalho. Aparece aqui, porque o que nos acontece hoje no Brasil exige que a pensemos: a greve de 2014 foi uma greve "puxada" por grupos que militavam no sindicato e que se organizavam, naquele então e ainda se organizam hoje, em uma força política que se colocava fortemente contra o governo federal de Dilma Roussef e das alianças que os governos do PT tinha realizado com os governos estadual e municipal. Isto não significa, no entanto, que todos os que participaram do movimento grevista de 2014 assumiam este mesmo posicionamento político.

Não significa, também, que foram poucos os momentos em que o sindicato se viu pressionado pela própria categoria ou que esta lhe dirigisse duras críticas. Entre os que acusavam o sindicato de mal conduzir (este verbo pode ser facilmente discutido) ou mesmo de tentar "boicotar" a greve e entre os que defendiam o SEPE como um sindicato dos mais democráticos, havia os que buscavam um equilíbrio, com foco na luta trabalhista pela organização sindical e os que desejavam disputar este espaço, propondo (e, às vezes, impondo) certas mudanças nas práticas vistas como conservadoras da direção central naquele momento.

Houve assim, como Bruno B. colocou em nossa conversa, e que trago como subtítulo do capítulo, uma "ocupação" do SEPE. Não uma ocupação como a realizada pelos estudantes ou mesmo pelos *professorxs* na Câmara dos Vereadores, mas uma ocupação que passava pela disputa em torno do discurso, pela renovação de algumas práticas, por uma maior concorrência nas eleições para a direção do SEPE que se seguiram, pela organização de algumas tarefas de greve etc. Esta ocupação também teceu os *espaçostempos* físicos, como as manifestações, a organização espacial vista nas assembleias, a composição dos membros do carro de som, as bandeiras que passam a estar nas ruas, mas, também, os *espaçostempos* virtuais, com o surgimento de páginas e grupos moderados por *praticantespensantes* novos nesses cenários de greve. Esses *espaçostempos* virtuais, tão importantes nos movimentos do século XXI, como chamou a nossa atenção Castells (2013), também passam a ser marcados por disputas.

Não parece ser por acaso que estas disputas dentro do sindicato ocorrem no ano em que a rede municipal de educação consegue organizar uma greve com grande adesão. Também não é por acaso que parte dessa mesma categoria (nunca homogênea) passa a criticar o sindicato e a imprimir mudanças desejadas em um momento de crise de representatividade das instituições, não só no Brasil, mas em várias partes do mundo.

Sobre uma crise na crença nas autoridades, ao pensar os Movimentos de Maio de 1968 na França, Certeau escreveu:

> Ocorre-nos algo semelhante. Dá-se um exílio. Monumentos cujos conservadores nomeados julgam guardar a verdade, ocupando-os, muitas instituições parecem abandonadas exatamente por aqueles que se querem fiéis a uma exigência da consciência, da justiça ou da verdade. Aquele que emigra, por vezes com grande barulho e protestos, porém o mais das vezes silenciosamente e como uma água a escorrer, é a *adesão* – a dos cidadãos, a dos filiados a um partido ou a um sindicato, a dos membros de uma Igreja. O próprio espírito que animava as representações as abandona. Ele não desapareceu. Está em outro lugar, no estrangeiro, longe das estruturas que sua partida transforma em espetáculos lamentáveis ou em liturgias da ausência. E, se tantos personagens importantes empregam hoje um tom ameaçador

> ou lamentoso para protestar aos céus contra um tempo desprovido de virtudes, não é, segundo a imagem do profeta, porque um "espírito" não mais exista; é somente porque ele não mora mais com eles. Ele não falta. Ele *lhes* falta. (CERTEAU, 2014: 29-30)

No entanto, o mesmo autor fala também que outras representações, uma vez aceitas, podem inaugurar uma nova credibilidade (CERTEAU, 2014: 34). A partir desta indicação do autor, podemos pensar que, entre os que deixaram de acreditar nas instituições vigentes e em sua representatividade, como os sindicatos, alguns podem ter recriado esta crença em outras instituições ou grupos (a exemplo dos coletivos políticos de *professorxs* que surgem durante a greve), ou, ainda, passado a disputar novos arranjos e novas "maneiras de fazer" dentro das instituições existentes. Talvez seja isto o que vem ocorrendo com o SEPE e outras instituições. Voltemos às conversas.

> **Jo:** Esta ida das pessoas para o sindicato vem, justamente, em um momento de crise de representatividade. Houve um empoderamento do sindicato em 2013, embora as pessoas tenham tomado um pouco o sindicato para si também. Mas veio em um momento em que as pessoas já estavam descrentes das instituições.
> **Ju:** Mas acho que isso tem a ver, cara. Acho que essa crise de representatividade faz com que as pessoas busquem o novo. Quando as pessoas foram para as ruas em 2013 estavam buscando o novo. Só que deu em nada, né? Milhões de pessoas na rua, com aquele cartaz da PEC, que ninguém sabia o que era. Então as pessoas pensaram: "Estamos aqui para quê? Vamos procurar um sentido pra isso daqui!" E, pra gente que é educador... E isso não significa que a gente vai ser vanguarda sempre, pelo contrário, eu acho que a maior vanguarda que a gente teve nessa época foi a greve dos garis, onde eles passaram por cima do sindicato. Aliás, dos garis e dos motoristas de ônibus, duas categorias que atropelaram a burocracia do sindicato e fizeram a greve. Mas, o SEPE, apesar de toda a burocratização, apesar de todos os problemas que tem ali, as pessoas querem disputar e construir, ainda está muito melhor que outros. Porque nesses outros sindicatos a parada é bandidagem. Tem relatos do sindicato dos rodoviários que a chapa que estava na direção, quando perdeu, teve tiro no sindicato. Apesar de todos os problemas do sindicato, aquele espaço ali ainda dá para a gente discutir, para a gente se fortalecer enquanto grupo. As pessoas foram para as assembleias, foram para o sindicato muito mais em busca de construir alguma coisa nova, pensar alguma coisa nova, dar um sentido para aquelas movimentações, do que buscando apoio, buscando legitimar o sindicato até.
> **FG**: Eu acho que tem uma crise, que é a crise da representatividade, que, em 2013, começa a ficar mais latente em todas as instâncias. E esse fenômeno para mim não é pontual do Rio ou do Brasil, mas é mundial. É ocidental talvez. E essa crise de representatividade... acho que ela chega no sindicato porque a democracia, como ela está posta, ela não é mais viável. As pessoas querem um modelo que seja participativo. E, embora o sindicato coloque esse modelo, a gente percebe que, muitas vezes, não é esse o modelo que existe. Existe, embora seja uma instituição proletária, você vê que ela traz ranços daquilo que eu vou chamar de democracia burguesa. Mas, ainda assim, eu percebo que, inclusive esses grupos que reivindicam essa autonomia, que é uma autonomia legítima, no caso dos trabalhadores da educação, eles não querem se desvencilhar do sindicato. Eu não acredito nisso ainda porque o sindicato ainda é, pelo menos dentro dessas estruturas, com todos os problemas e todas as críticas, ainda é o espaço de organização trabalhadora. E esses trabalhadores que criticam o sindicato e que participam dele não querem se desvencilhar dele porque acreditam na luta por meio dele. Mas não na ideia de que a direção do sindicato vá leva-los, vá dirigi-los como antes era pré-concebido, isso não

dá mais. Agora, isso eu estou falando desse grupo que se tornou participativo dentro... Existe um outro grupo que não vai ao sindicato, que não participa dessas instâncias, está nesse bolo do "ninguém me representa" e fala mal do sindicato porque fala mal de tudo. Não participa ativamente de nenhuma instância, não participa realmente de nenhuma instância, participa porque é parte da população, mas critica porque critica tudo.

Jo: Talvez haja uma tentativa de transformar essa instância sem abandoná-la.

FG: Sempre de transformar. E uma prova disso é um congresso que há em 2014 do sindicato. Um congresso que antes era esvaziado, em uma salinha você conseguia, em um auditório pequeno você conseguia fazer a discussão, as discussões apareciam... quem fazia as discussões era basicamente os grupos organizados dentro do sindicato, que eram as direções. E em 2014 a gente vê vários grupos da categoria que se organizam para fazer essa discussão também e tiram algumas coisas, que eu inclusive não concordo, mas que deliberam algumas coisas que a direção claramente não queria que fossem deliberadas, como, por exemplo, a desfiliação ou a não filiação com uma central sindical: "Ah não, para que eu quero outro? Isso aqui para mim já está difícil. Então essa representatividade ainda maior... uma central que ainda seja submetida a ela, também não quero". Então eu acho que é muito reflexo dessa crise de representatividade e dessa vontade de participar de alguma instância democrática, mas que não essa democracia que está aí posta, é um outro tipo de democracia.

G: Por mais que eu tenha muitas críticas ao sindicato, principalmente ao SEPE central, eu acho que todo mundo tem voz, todo mundo se inscreve e pode ou não ser sorteado para falar qualquer coisa. Tinha até uma professora extremamente corajosa que ela ia defender o fim da greve direto, nego vaiava a mulher, mas os caras pediam o direito dela falar e ela falava. Extremamente corajosa, defendia o fim da greve há muito tempo, desde o início da greve ela vinha defendendo o fim. Eu acho que o sindicato tem que se reinventar. O que é perigoso é que a internet e as redes sociais têm um discurso hoje que flerta muito com o Escola sem Partido. O que acontece? O pessoal médio, da base, não tem posição política nenhuma e tal, ele tem aversão à política e aversão a partido político, então, ela vê o SEPE como um braço de partido político e é praticamente o discurso do Escola sem Partido...

BN: Porque eu acho que, assim, duas coisas me marcaram muito na greve. A primeira foi os comitês de organização, porque eu achei aquilo fantástico. Uma coisa de ocupação mesmo.

Jo: Outro tipo de ocupação.

BN: A mesma coisa. Só que era como se a gente tivesse ocupado o sindicato. Entendeu? Sem aquele... Sem o território do sindicato. Mas, assim, foi autogerido, as pessoas se colocavam para passar em escola, para panfletar... A gente fazia muita atividade de panfletagem, era muita gente. E eu acho que aí a gente ganhou. Acho que foi isso que fez a gente ganhar o debate. Mesmo com todos os problemas e disputas dentro do sindicato, a gente venceu o debate. Tanto que o Eduardo Paes teve que sair da arrogância dele, teve que se pronunciar, teve que se defender. E, assim, o Eduardo Paes foi um dos poucos que não tinham sido alvo em 2013, foi mais o governo do estado, o Cabral e aquela galera. O Eduardo Paes, até então, tinha saído ileso. Mas a greve deu uma boa balançada na popularidade dele.

Jo: A greve como um instrumento de denúncia...

BN: Foi. Eu acho que tem muito do trabalho que a gente fez de base mesmo, de militância. A gente fez ato no Méier cheio, ato com bastante gente, muita panfletagem. Não sei a Flávia falou para você, mas o que eu acho legal é que o panfleto... O SEPE não tinha material para a rede municipal, não tinha nada para a rede municipal...

Jo: Vocês que produziram?

BN: É. No início da greve a gente fez um cartaz para uma reunião aqui da escola. Eu não lembro... Não sei se o depoimento da Flávia pode complementar. Mas, assim, eu não lembro se esse panfleto foi antes, se foi para anunciar que a gente iria entrar em greve, ou se foi um panfleto já no decorrer, no início da greve. Sei que foi no início da greve.

Jo: Eu vi que era uma carta aos responsáveis explicando os motivos da greve.

BN: Isso. Aí, a gente colocava os pontos, "você sabia?" e uns pontos assim. E eu falei lá no sindicato que a gente havia feito isso e aí pediram. Eu mandei e aquilo acabou virando o grande material do início, depois não, mas do início da greve. Isso achei legal também. Os comitês de mobilização eu achei realmente fantásticos. A gente ocupou todos os espaços da cidade com a categoria. E a ocupação da Câmara já é um momento em que já não é mais a escola. Lá dentro estava todo mundo que, de certa forma, teve um protagonismo na greve e que é uma galera que se relaciona até hoje. Eu nem tanto porque eu fiquei mais na minha galera mesmo. Mas, até hoje a gente se encontra em ato e a gente conversa. E tem uma identificação ali, sabe? Porque todo mundo sabe quem estava dentro da Câmara, pelo menos a galera que ficou todos os dias porque foi difícil, né? Bem difícil. Então, foi uma coisa mesmo de solidariedade.

FG: E eu me lembro quando saiu a greve do município. Eu estava na assembleia, eu estava com o Bruno e eu falei assim: "Será que sai". Não foi uma assembleia grande. As pessoas imaginam que um grande movimento vai sair de uma assembleia de massa, com muitas... Mas foi uma assembleia que foi emocionada, foi uma assembleia em que as pessoas estavam emocionadas. E quando saiu a greve, quando a gente levantou a mão e foi greve, em me lembro assim, no entorno, várias pessoas se abraçando, como se dissessem assim: "Pô, finalmente saiu". Eu me lembro desse sentimento. E, dali, eu me lembro que as pessoas queriam, rapidamente, se organizar. Quando disseram assim: "Olha, pessoal da regional III (que é a regional que eu faço parte, que a gente faz parte), a gente vai sentar ali porque a gente vai ter que correr escola, quem quiser, vem", uma leva foi e dava o nome e queria ver como poderia participar. E eu acho que é a partir disso que surge a greve. E essas pessoas que tiraram a greve, elas militaram muito. Não foi algo que elas ficaram em casa ou no Facebook. Elas saíram da escola, elas foram visitar outras escolas e, assim agora pensando, fazendo uma digressão do sentimento, havia também, que é muito parecido, acho que casa muito bem com as jornadas de junho, é que não é só pelo salário. As jornadas de junho tinham a coisa de que "não é só pelos 20 centavos", que, na verdade, era inicialmente, mas que se transformou quando houve uma massa entrando, e a escola vem com "não é só pelo salário". Tanto que quando tem assembleia no Terreirão, e claramente a direção do sindicato queria passar o fim da greve; eu lembro que as falas da direção foram todas no sentido de vamos acabar, a gente já conseguiu, e as falas, poucas, que existiram da categoria, da base da categoria, e uma, em especial, eu lembro que era de um professor que era muito próximo de mim, que era o Douglas, ele fala assim: "Eu vou falar". E eu disse: "Mas, Douglas, você nunca falou na assembleia. Você vai falar?", e era uma multidão, um carro de som. E ele falou: "Vamos nos inscrever e, se sair, eu falo. Eu só quero alguém para estar do meu lado e me dar um apoio moral". Foi alguma coisa assim. E eu me lembro que ele pegou uma carta, que foi até eu e dois amigos aqui da escola que fizemos aqui na esquina, aqui na padaria do Engenho, que acabou sendo distribuída por toda a rede, que era uma carta explicando aos responsáveis porque a gente tinha entrado em greve; ele pega a carta, essa carta que três professores fizeram e acabou viralizando para a rede toda, pega a carta e fala assim: "Eu não vou acabar com a greve por causa dessa carta aqui. Eu entreguei essa carta para os responsáveis dos meus alunos e eu não vou voltar por conta de um percentual, um aumento de salário irrisório". E eu acho que foi isso. Acho que a greve de 2013 tem muito esse mote.

BN: (...) De 2013 para cá, o sindicato esteve em tensão constante. A minha análise é a de que você tem uma burocracia sindical, de uma determinada geração, que tem um discurso de que tem que trazer a categoria, mas quando a categoria vem, eles têm um certo...

Jo: Querem a categoria até um certo limite...

BN: É. Mas, de certa forma, eu acho que a entrada dessa galera mais nova já fez o sindicato dar uma mudada. Só que é difícil. Esse processo é lento, há muita resistência. E é uma galera que não é de partido, alguns são antipartido. Então, tudo isso eu acho que é novo. Esses questionamentos são recentes e acho que o embate vai muito por aí. Tanto que teve o "Ocupa SEPE" e toda aquela briga da galera que foi para Brasília para a audiência com o Fux e que o SEPE tenta ludibriar. E é esse que eu acho que é o centro da questão. As pessoas querem construir junto, mas tem

uma galera da direção do sindicato que só quer apoio, a verdade é essa. E tem essa mania de ludibriar, de dizer uma coisa e, na verdade está fazendo outra. E as pessoas não querem se sentir enroladas. Eu acho que isso é uma característica da geração. As pessoas querem construir coletivamente as coisas, elas não querem ter direção. Apesar disso ser mais no SEPE, porque os outros sindicatos são extremamente centralizados, a direção quem decide tudo. O SEPE é mais aberto nesse sentido.

Ju: (...) Teve um grupo de independentes dentro do sindicato que se organizou. Depois eles continuaram se chamando de independentes e, na real, se você é um grupo organizado que atua ali dentro, deixou de ser independente. Mas, tudo bem, vamos trabalhar com a ideia de que eles são independentes em relação a outras organizações, beleza. A gente vê que há um grupo já mais organizado, como o dos autonomistas, dos anárquicos; que eles começaram a ter mais espaço dentro do sindicato também. Era uma galera que não tinha espaço dentro do sindicato, eram pessoas que eu lembro de ter visto pela primeira vez na minha geração da universidade, da UFF, que era uma galera da autogestão, mais autonomista mesmo. E eu lembro de sair da faculdade, eu saí e entrei logo na rede, colei grau antecipado num dia e assumi matrícula no outro, então, eu saí daquele movimento mais autonomista e anárquico, direto para a burocracia do sindicato. Eu não tive esse tempo de transição. E, aí, na primeira manifestação que eu fui, e levei o Thiago, foi uma merda. Eu lembro que o Thiago olhava pra mim e falava: "Cara, roubada'. E eu sentia a mesma coisa. Primeiro que aquilo ali era algo completamente desconectado do movimento político que eu fazia na universidade, sabe? E depois eu vi essa galera tendo espaço, claro que com um milhão de problemas também. Eu não acho que eles eram a panaceia para nada não, porque também fizeram muita cagada, atrapalharam muito, porque é uma galera que vai muito na disputa pela disputa. Mas, acho que eles atrapalham, mas eles furam a burocracia para se movimentar. Então eu acho que essa foi a parte positiva dessas novas mobilizações, dessa crise de representatividade que rolou em 2013. E que acabou entrando no sindicato, né? Não tem jeito. Quando você tem isso nos espaços sociais, você também tem isso nos espaços institucionais. Na greve dos garis e dos rodoviários, a burocracia que não estava disposta a lidar com isso, foi atropelada. No SEPE, que tinha uma burocracia disposta a dialogar, teve esses deslocamentos, positivos e negativos. Agora, é uma pena que depois... (...) Aí, eu não acompanhei mais tanto, mas a experiência que eu tenho, a visão que eu tenho, de quem não está acompanhando tanto, é que esses deslocamentos não geraram o efeito que eu esperava. Claro que eu reconheço que agora a gente tem um sindicato mais aberto, que, se você quiser marcar alguma atividade, você pode usar o espaço do SEPE, você tem... Nesse ato de segunda-feira agora em memória da Maria Eduarda, a menina assassinada pelos PMs aqui em Irajá, o SEPE estava, colocou carro de som. O SEPE bancou uma comissão para ir falar com o secretário. Eu acho que, se fosse antes das greves de 2013 e 2014, talvez isso não acontecesse. Então, eu vejo alguns deslocamentos, mas, infelizmente, eu acho que... Eu me expressei mal. Não é exatamente aquilo que eu gostaria, o que eu esperava. Mas, é que eu acho que o potencial que teve em 2014 e em 2013 foi muito grande, e a forma como isso se materializou no sindicato foi pequena diante das possibilidades que a gente levantou nesses dois anos.

Jo: Genésio, você tem uma visão do sindicato. Pensando nas novas formas de fazer movimento, a questão da internet mesmo, você acha viável a gente continuar com um sindicato do jeito que está?

G: Do jeito que está, não. Terá que se reinventar.

Jo: Porque, em 2013, o sindicato sofreu uma pressão.

G: Claro. O sindicato é muito grande e tem uma estrutura que se ramifica, que é muito grande. E é complicado, né? Quando você tem uma estrutura grande, você tem mil formas de pensar, mil correntes ideológicas, e isso envolve também os partidos políticos, e correntes que não são ligadas a partido, mas tudo é ideologia, né? Todos com a sua ideologia. Então, é muito complicado de botar todo mundo num caminho. Isso não vai existir. Uma linha de pensamento, isso não vai existir. O sindicato, respondendo a tua pergunta, sim, o sindicato tem que se reinventar obviamente, hoje em dia tem as redes sociais.

Aqui, vale a pena fazermos uma pausa para falar um pouco dessa disputa interna no sindicato e como as redes sociais via internet estão inseridas nesta. Embora alguns autores apostem na crise das instituições neste início de século e os sindicatos sejam instituições políticas ainda bastante formatadas segundo modelos das lutas trabalhistas dos séculos anteriores e pautados na disputa proletariado X burguesia, há de se considerar a importância de muitas organizações sindicais nas atuais disputas do século XXI, em especial, em um momento em que diversas reformas políticas visam a retirada de direitos trabalhistas conquistados ao longo da história.

Enquanto algumas categorias rompem a burocracia de seus sindicatos e até abrem mão de sua representatividade em alguns momentos, como fizeram os garis e os rodoviários recentemente, outras categorias apostam na instituição sindical e buscam legitimá-la. Não desejo aqui discutir exatamente esta questão, mas pensar os sindicatos, em especial o SEPE, do qual sou filiada, como um *espaçotempo* de intensa disputa, tecido por muitas e complexas "redes", ocupado e ressignificado por diversos *praticantespensantes*, cada um com suas múltiplas "redes educativas" também.

Assim, não se trata de defender a luta sindical, tampouco de apontar caminhos para superá-la (se é que um dia o faremos ou que devamos fazê-lo), mas de pensar como os sindicatos também sofrem "agenciamentos" variados e são marcados por disputas e pressões no seu *dentrofora*. São "redes" que agenciam os sindicatos: partidos políticos e outros movimentos sociais; a participação da categoria com suas múltiplas ideias políticas, reivindicações, ações etc., interesses econômicos; governos; as conjunturas político, econômico e sociais; os "acontecimentos", que insistem em cortar o "caos" etc. É necessário compreender os sindicatos desta forma para que possamos perceber seu alcance e suas limitações em determinados momentos e situações, tecê-los, enquanto *praticantespensantes* que povoam estes *espaçostempos*, disputá-los internamente, se assim o desejarmos, e avaliá-los também como *espaçostempos* de formação, no nosso caso, formação docente.

Neste sentido, não apenas o sindicato é tecido, como também nos tece, nos forma para a luta política e para o trabalho docente. Há um *aprenderensinar* bem próprio da participação em uma organização política: a organização e os códigos de uma assembleia, bem como suas regras de funcionamento, os *conhecimentossignificações* de implicações jurídicas, direitos e deveres que passam pela disputa trabalhista, os *fazeressaberes* dessas disputas e dos atos públicos etc. Fora as aprendizagens mais ligadas ao cotidiano do movimento como: ouvir, defender posições, deliberar e votar, apresentar questões de ordem etc.

E mais, e talvez mais importante, saber que as lutas trabalhistas se fazem, como já destacamos, no *dentrofora* dos sindicatos, no micro das relações que se tecem nos cotidianos das escolas, ruas, fábricas, universidades, empresas etc. E reconhecer que, ainda que as greves terminem e haja um esvaziamento dos sindicatos (o que costuma ocorrer todo final de movimento grevista), permanecemos tecidos pelas lutas e disputas nos/dos cotidianos. Esta luta silenciosa e diária é também potente.

4.6 **As redes sociais via internet como *espaçostempos* que ajudam a tecer os movimentos sociais**

Muitos docentes com os quais conversei apontaram a importância das redes sociais via internet para a "tessitura" dos movimentos sociais atuais pela velocidade de comunicação que estas possibilitam. No entanto, os mesmos docentes levantaram algumas questões sobre os "usos" dessas redes sociais no movimento grevista de 2013 e 2014.

> **S:** Nós vivemos uma realidade em que a comunicação é cada vez mais instantânea pela virtualidade tecnológica. Isso ajuda a potencializar um monte de coisa. Você quer se comunicar, você faz isso quase que instantaneamente. As manifestações de junho, é inegável, também tiveram uma catalisação virtual fundamental. A chamada das primeiras pelo Facebook, pela mídia eletrônica e tal, e a lógica de você curtir, milhares curtindo, tem a ilusão de que, quando você, curte vai para a rua. E aí, quando você vê uma multidão na rua, você referenda aquela convocação virtual. É um ciclo de crescimento de comunicação virtual, no caso específico das manifestações, acho que ajudou. Essa relação do espaço virtual com o espaço público é um complicador porque isso também é uma bolha, você nunca tem certeza de que aquilo vai se repetir. Aliás, várias outras manifestações convocadas pelo Facebook, deram em nada, deram em água, deram em dezenas, deram em centenas, não deram em milhares. Mas algumas deram em milhares. Algumas referenciadas na discussão da lógica virtual, nos fóruns virtuais. E é interessante que em junho de 2013 você não tinha o Whatsapp que nós temos hoje, existia, mas não era uma coisa que todo mundo tinha. Mas, imagina, é mais instantâneo que o Facebook, mais instantâneo que o torpedo, essa nova técnica de comunicação virtual coletiva. Eu acho que a gente tem que aprender a lidar com isso, até porque isso atravessa a nossa vida o tempo inteiro. Não só na manifestação política, na relação pessoal, na relação profissional, você faz trabalho agora virtualmente, tem que prestar contas virtualmente... É uma coisa que se relaciona cada vez mais e acho que pode nos ajudar bastante ou atrapalhar bastante. Porque a comunicação virtual massiva do jeito que está, ela ajuda propagandeando uma boa crítica, mas também é quase um festival de besteiras.
>
> **F:** Eu acho que é um excelente meio de comunicação, mas, nem de longe, um excelente meio de mobilização. Eu acho ótimo que, através disso, chegou o movimento Black Bloc aqui perto da gente, que é algo super distante da realidade brasileira. Mesmo com caraterísticas próprias daqui e diferentes da Europa e tal. Acho que as mobilizações começam pegando isso já que lá era a "Primavera Árabe", grande mobilização virtual. Acho que esse nicho muito legal que tenha chegado

aqui, mas acho que o que garante a mobilização e as pessoas irem para a rua, não é a chamada virtual, e acho que aí a gente perde muito enquanto movimento, no sentido de que é uma mídia que continua sendo mídia alternativa e a mídia alternativa ainda tem o seu lugar muito abaixo da grande mídia. Então, a greve de 2013 não foi a greve de 2013 porque apareceu no Facebook, mas porque apareceu na Globo, e aí eu acho que as próprias pessoas do movimento acabam se iludindo com isso porque eu faço um ato de seis pessoas e posto no Facebook e digo que teve uma grande repercussão. Como que quem visse o Facebook? Só os seus amigos em comum e isso não significa absolutamente nada. Além de na nossa pouca formação política e de pouca construção de espaços reais coletivos, você passa a usar este espaço como espaço legitimo de deliberação. E aí eu acho que para o sindicato, em termos de sindicato, isso foi, se já é difícil de construir a formação, uma vez que eu acho que discutir, bater boca, em uma mídia como o Facebook é tão válido quanto eu estar na assembleia e deliberar na assembleia, aí eu acho que vira bola de neve. E como "reconvencer" o cara de que não. Olha só, você pode falar o que você quiser aí, não vai valer. Eu acho que a gente está vivendo um pouco isso hoje. Pelo menos na nossa categoria, eu não vejo como as pessoas entenderem. Eu acho que as pessoas não vão menos, todo pós-greve é meio um recuo nas participações no sindicato, das assembleias sempre esvaziadas e tudo o mais, mas as pessoas no Facebook estão super ativas, tanto quanto a greve, mas não tanto de forma presencial. Acho até que, para a mobilização enquanto movimento, eu vejo como um ponto negativo. E como de comunicação, um ponto importante.

Jo: Sobre isso que você falou, uma participação no meio virtual assusta governo e sindicato?

F: Eu não sei se assusta o sindicato. Eu acho que não assusta o governo. Eu acho que a gente dá arma para o governo. Eu acho que em 2012...

Jo: Você está falando do caso do Breno?

F: Não só do caso do Breno, mas de todas as prisões. 2013 serviu para mostrar isso... Olha só, essa democracia que diz que vive, não precisa de mais nada para mostrar para vocês que não vivem. As pessoas geravam provas contra si e iam às suas casas e eram presas porque postaram na Internet. Aí, dentro da categoria, tem o caso Breno, um professor que se expõe. (...) Eu não vejo que saldo positivo a gente está tendo. Eu só vejo casos, como as prisões ou a exoneração do Breno, de elementos negativos.

S: Acho que quando a Fabiana falou aqui que é um espaço de comunicação, mas não de deliberação, acho que talvez tenha sintetizado bem porque o que assustava muita gente era a lógica de você marcar coisas para o calendário de greve sem passar pela instância presencial. Aí você marcava e depois tentava que a instância aceitasse, mas sem discussão. Você acabava não podendo refletir. O espaço de deliberação, a princípio, é um espaço presencial, físico, de contato pessoal, onde você reflete coletivamente e aponta uma deliberação. Alguns identificam que hoje, na correria do dia-a-dia, você usando Skype, ou Facebook, ou não sei o que, você consegue ter um monte de gente podendo participar e consegue deliberar. Ou, você lança uma ideia e, dependendo da quantidade de apoio, já é uma deliberação no meio virtual. Acho que isso, de alguma forma, assustava quem gritava no sindicato pelo menos há mais tempo. Isso é maluquice, isso pra mim não vai adiantar de nada. Você não tem como congregar e nem refletir sobre aquilo. Acho que o principal era tentar discutir isso, como a gente interage com o meio virtual, mas na forma mais comunicativa e tentar trazer o aspecto deliberativo para os espaços presenciais. A gente até brincava lá, são os militantes virtuais enquanto há os militantes reais. Porque o cara milita pra cacete no virtual e pouco aparece nas atividades presenciais. Esse era o medo. Eu acho que o governo depende da situação. O governo é muito movido... Ele tem os próprios aparelhos dele de disputa virtual com muito mais competência que a gente. Eles têm equipes para você intervir ali no virtual que a gente não consegue, pessoas contratadas para fazer programas, para você replicar curtidas, por exemplo. Acho que o que preocupou efetivamente foi o crescimento desenfreado dos posts fazendo a lógica crítica à Copa das Confederações. (...) O que pode ser atemorizador era a consciência de uma lógica de estar perdendo o controle da propaganda dominante da Copa do Mundo em junho/julho de 2013. Depois eles fizeram uma rearrumada na estratégia.

> **BN:** O SINDJUSTIÇA fez isso esse ano. Eles entraram em greve antes e votaram pela internet. Isso eu discordo. Agora, a internet tem seu espaço, né? E acho que isso é uma questão também. O grande veículo de comunicação da greve de 2013 não foi a página do SEPE. A página do SEPE até hoje não existe direito. Melhorou um pouquinho. Mas, o grande veículo da greve foi a página do PCRJ, que era administrada pelo Breno, que era bom nisso. Mas tinha lá, sei lá, dez mil pessoas da categoria. Inclusive eu usei muito durante a greve, principalmente antes da última assembleia. Eu acho que foi um veículo fundamental de informação porque o SEPE não era. O site do SEPE, e isso foi muito questionado na época, era tudo atrasado. A página do PCRJ acabou centralizando, tanto é que o Breno foi perseguido, entre outras coisas, porque ele virou uma figura central, porque a partir dali a informação passava. Agora, eu acho fundamental. Inclusive eu estava disposto, recentemente, a pensar o sindicato dessa forma, mas acho muito difícil. Por exemplo, eu acho que a disputa, passa muito ela informação. E acho que o sindicato não se preocupa com isso, não adianta. Então, ao invés de pegar alguém da categoria que despontou nesse sentido para cuidar disso, não, vai colocar aquele professor..., cara, não é preconceito, mas vai pegar aquele professor que não entende nada de programação para ele chegar lá e fazer a mesma coisa de sempre: matérias que não têm apelo, não só de conteúdo, mas esteticamente falando. Eu acho fundamental. Na ocupação da UFF agora, que eu participei levando o debate sobre o Escola sem Partido", todos tinham página: "Ocupa Letras", "Ocupa Mídia", "Ocupa IACS", "Ocupa...". Você vê, na época da greve o SEPE não tinha uma página oficial. Hoje tem. Caída, mas tem.
> **FG:** Acho que o espaço virtual se tornou uma continuidade da vida das pessoas. O Facebook sou eu de alguma maneira nessa rede, né? E, isso sendo uma continuidade minha, é um espaço de voz que eu tenho. E é um espaço de voz mais fácil do que eu falar para milhares de pessoas. É mais fácil eu escrever ou gravar um áudio por meio do whatsapp, tanta gente vai me ouvir, ou vai compartilhar. E aí eu acho que isso é um espaço, é uma instância sim. Mas não pode ser uma instância deliberativa. Eu acho que esse problema que as pessoas, e eu acho um problema, que as pessoas têm de saber quais são os espaços é que é o grande problema dessa militância virtual. Eu acho que a militância virtual é interessante. Ela existe. Você fala para muita gente. Nem tanta gente como você imagina, porque o Facebook faz uma bolha.
> **Jo**: Funcionou muito bem para a gente como espaço de denúncia da violência. Uma das coisas que eu quero discutir é a importância dos objetos no movimento social. E aí, o celular ganhou uma importância, de uns tempos para cá, ímpar, porque a gente não liga, a gente filma. E como a gente era orientado. Eu lembro que tinha uma época em que... Tinha a questão das bolsas, a questão da revista das bolsas e do medo de alguma coisa ser colocada nas nossas bolsas e aí a gente falava: "Vai revistar um, o outro filma".
> **FG**: É, tinham vídeos instrucionais, textos instrucionais.
> **Jo**: E as pessoas agora com a câmera no capacete e essa coisa de a gente estar registrando e denunciando. Acho que o espaço virtual está servindo muito bem para isso. Para a gente denunciar.
> **FG**: Sim. Quantas pessoas não teriam sido presas se não fosse isso? Talvez o problema do Rafael Braga atenha sido esse. Ninguém estava filmando no momento. Se alguém estivesse filmando naquele momento, embora eu não acredite que não tenha nenhuma câmera que tenha registrado, mas com um vídeo mais próximo...

Castells (2013) coloca as redes de comunicação via internet como *espaçotempos* de autonomia onde os movimentos sociais se articulam para ganhar os *espaçostempos* públicos. O autor diz que os movimentos sociais do século XXI começaram

> nas redes sociais da internet, já que estas são espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas – que, ao longo da história, haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder.

> Compartilhando dores e esperanças no livre espaço público da internet, conectando-se entre si e concebendo projetos a partir de múltiplas fontes do ser, indivíduos formaram redes, a despeito de suas opiniões pessoais ou filiações organizacionais. (CASTELLS, 2013:8)

E continua dizendo que

> os movimentos sociais exercem o contrapoder constituindo-se, em primeiro lugar, mediante um processo de comunicação autônoma, livre do controle dos que detêm o poder institucional. Como os meios de comunicação de massa são amplamente controlados por governos e empresas de mídia, na sociedade em rede a autonomia da comunicação é basicamente construída nas redes da internet e nas plataformas de comunicação sem fio. As redes sociais digitais oferecem a possibilidade de deliberar sobre e coordenar as ações de forma amplamente desimpedida. (CASTELLS, 2013:14)

Isto é algo que merece ser discutido. Foucault (1997) nos ensina que todos os *espaçostempos* estão marcados pelas relações de poder, logo não há um *espaçotempo* de autonomia. O que podemos perceber, no entanto, é que há *espaçostempos* em que existe uma maior possibilidade de interferência dos *praticantespensantes*, muito por conta das novas tecnologias. A "multidão equipada", ideia defendida por Migliorin (2017), ali opera com muita criatividade, exerce práticas de tipo "tática" e as compartilha com intensa velocidade. Novos "artefatos culturais" possibilitam que os *praticantespensantes* criem e partilhem informação com rapidez e um maior alcance nos *espaçostempos* virtuais.

No entanto, isso não quer dizer que os grupos que têm a hegemonia dos meios de informação e o controle das formas de poder não estejam também atuando nestas redes sociais via internet. Estas estão povoadas pelos interesses do mercado, das empresas que produzem estas tecnologias, do controle e da propagada estatal etc. Fabiana (**F**) lembrou destas questões ao resgatar o caso do Breno, um professor da rede municipal de educação que foi exonerado por conta das postagens que publicava em suas redes sociais, e das prisões nos anos de 2013 e 2014 de militantes de outros grupos pelos mesmos motivos.

Outra questão se dá em torno dos "usos" que os *praticantespensantes* fazem destes mesmos *espaçostempos* virtuais. Parte *dxs professorxs* com os quais conversei destacaram que as redes sociais são *espaçostempos* de encontro, de troca de ideias e informação e até de convocação para algumas manifestações, mas que não são uma alternativa aos *espaçostempos* das assembleias no momento de deliberar os rumos dos movimentos trabalhistas. Falam, ainda, da militância virtual como uma "prática" que não pode substituir militância nos *espaçostempos* públicos.

Todas estas são questões a serem pensadas e discutidas nos tantos *dentrofora* dos movimentos. Não me interessa tentar respondê-las, mas destacar que elas têm surgido quando pensamos com os movimentos sociais. É inegável, no entanto, que os *espaçostempos* virtuais têm tido cada vez mais destaque na "tessitura" dos cotidianos e é necessário pensar os "usos" que os *praticantespensantes* fazem deles e o que estes "usos" potencializam.

5 **“MEMÓRIAS” DE LUTAS TECIDAS NO CHÃO DAS ESCOLAS (MAS QUE AS TRANSBORDAM) E QUE NOS FORMAM *PROFESSORXS***

Figura 15 – Beijo durante a ocupação da Câmara dos Vereadores

Esta foto foi tirada em meio à ocupação da Câmara dos Vereadores pelos profissionais da educação da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2013. Um beijo que, com o amor, fura o bloqueio do portão de ferro da Câmara dos Vereadores, mas que, não por isso, deixa de ser dado, também, com todas as preocupações, medos, incertezas e saudade que esse mesmo portão imprime simbólica e concretamente.

Embora esta seja uma tese de doutorado, falaremos de beijos, abraços, mãos e braços dados, mas também de choro, angústia, medo, raiva etc. Ou seja, daquilo que nos tece humanos e está presente em nossas muitas maneiras de ser/estar no mundo. Pensar os movimentos sociais enquanto “redes educativas” é também buscar compreender como estes mesmos movimentos criam *conhecimentossignificações* que passam a fazer parte de nós, formando-nos. São “redes” que produzem sentimentos variados, como: confiança, esperança, carinho, mas também revolta, tristeza, desespero.

A suspensão da rotina de trabalho e a participação nos atos e outras atividades de greve contribuem para que novos *espaçostempos* se instalem em nós e que outros, já familiares por algum motivo, sejam ressignificados. Por exemplo, vários foram os dias de greve em que saíamos pela manhã para uma assembleia que terminaria já no início da tarde e desembocaria em um ato. Não tínhamos mais horários certos para almoço, descanso, para a volta para casa.

Nesta não rotina, nesse caminhar e ocupar a cidade com assembleias e manifestações, *espaçostempos* cotidianos tornavam-se *espaçostempos* de luta, *espaçostempos* ocupados e povoados por outros *conhecimentossignificações*. Assim, a Avenida Presidente Vargas, a Avenida Rio Branco, a Candelária e, em especial, a Cinelândia ganharam outros contornos dados agora pela "memória" dos "acontecimentos" vividos.

Não foram poucos os dias em que o corpo sentiu-se afetado pela greve. Não apenas o cansaço do ritmo intenso de assembleias e manifestações, principalmente para os que vinham de fora do município para os atos da rede estadual e também para as mulheres (maioria dos profissionais da rede é composta ainda por mulheres) que, após os movimentos, ainda dirigiam-se para casa para outras jornadas de trabalho (o que ainda persiste em nossa sociedade). Fora tudo isso, o corpo sentia a tensão das manifestações, os confrontos com a polícia, que reprimia os movimentos, o calor, o esgotamento de uma corrida, a falta de ar causada pelas bombas de efeito moral. O corpo sentia o desânimo, o peso da desvalorização do profissional da educação, mas também sentia o amparo que vinha de um abraço de um dos companheiros, do som das músicas que cantávamos, da energia que recebíamos de parte da população e do incentivo de alguns estudantes que nos acompanhavam.

Talvez esta pareça uma ideia romântica, mas verdadeiramente acredito que um dos maiores "ganhos" das greves (se é que se pode pensar em ganho ou perda nos cotidianos dos movimentos) foi justamente esse conjunto de sensações que vem das "redes de solidariedade" que tecemos naqueles longos dias, as experiências vividas e quase inacreditáveis para alguns, que hoje povoam a nossa "memória", e os *conhecimentossignificações* tecidos nos cotidianos dos movimentos e que são força, agenciando novas "práticas" nos variados *dentrofora* das escolas.

As conversas tecidas com *professorxs* que participaram das greves de 2013 e 2014 foram povoadas pelas lembranças e esquecimentos dos "acontecimentos" que mais nos afetaram ao longo dos movimentos. E, pensando na própria ideia de "acontecimento", o que mais nos interessa aqui não é pensá-lo como o que corta o "caos" criando um antes e um depois, não é o que se deu em si, suas causas e consequências, um real inalcançável ou

inexistente, mas o que se deu, como nos ensina Deleuze (1974), *no* acontecimento, como nossas "redes" foram afetadas por eles. Isso só é possível com as criações da "memória".

Por este motivo, iniciamos esse capítulo com as narrativas dos *professorxs* sobre dias marcantes para eles na vivência destes movimentos grevistas, como: algumas manifestações, a ocupação da Câmara e o dia 01 de outubro (dia da votação do Plano de Cargos e Salários da rede municipal), para pensar como os *espaçostempos* ganharam novos significados nestes movimentos e como houve uma ocupação da própria cidade pelos docentes.

5.1 **Memórias de dias de luta**

As greves de 2013 não unificadas foram marcadas por atos e atividades de greve que lotavam as ruas, não apenas por profissionais da educação, mas por pessoas solidárias a estes. Várias foram as passeatas que tomaram a Avenida Presidente Vargas, a Avenida Rio Branco e outros pontos do centro da cidade. Vários foram os atos em frente ao Palácio da Cidade, ao Palácio Guanabara, à Prefeitura do Rio e à sede da Secretaria Estadual de Educação. Houve as ocupações desta mesma secretaria, do Palácio Guanabara e da Câmara Municipal. Houve enfrentamentos diante da ação repressora e violenta da Polícia Militar, nos quais, em alguns momentos, nos vimos sendo protegidos pelos chamados Black Blocs, embora muitos de nós também tivessem receio de sua presença em nossas manifestações. O que não havia era a certeza dos resultados que seriam alcançados e a garantia de estar fazendo as melhores escolhas. Os movimentos sociais tecem *fazeressaberes* nas "práticas" e disputas dos seus próprios cotidianos, são "táticas", "caças não autorizadas", são "lances" que geram efeitos imprevisíveis.

> **A**: Eu não tenho muito que falar não. Primeiro porque eu sou um cara que não sou muito bom de memória. Mas, assim, se tem uma coisa que me marcou é que nós fizemos greve, a galera do município e a galera do estado fizeram greve...
> **Jo**: E não foi unificada em 2013...
> **A**: E não foi unificada. Mas uma parada que me marcou, que eu gostei de ver... Porque a questão do político querendo fazer uma coisa que não iria beneficiar realmente, profundamente, a galera, eu já meio que imaginava. Eu estava lutando, estava batalhando, mas sei, eu já imaginava que eles não iriam votar uma coisa que realmente iria favorecer os professores de maneira profunda. Mas uma coisa que eu gostei de ver... Nós estávamos no Piranhão, lá na Prefeitura, de manhã, e a galera protestando, fazendo várias atividades junto com o carro de som, cantando, protestando, palavras de ordem, uma série de coisas e tal e, à tarde, tinha manifestação da galera do estado na ALERJ. E, assim, o que mais me chamou atenção foi que muitos dos professores que eu vi lá na Prefeitura, à tarde, eles foram

para a ALERJ apoiar os professores do estado. Às vezes, a galera do município nem era professor do estado, entendeu? Mas eles iam só para o apoio. Outro sim, outros eram, mas tinham alguns que não eram. E eu achei isso muito legal. (...) O mais gostoso acho que é justamente isso, é a gente lutar... embora, por exemplo, eles não fossem também do estado, boa parte fosse só do município, mas foi lá em apoio à galera do estado. O mais gostoso é ver essa união e acho que é disso que a gente está precisando. Isso me marcou. E olha que eu não sou um cara bom de memória. Mas isso realmente me chamou atenção. (...) Teve uma que me deixou muito puto que foi, não sei se você se lembram quando nós marchamos do...
B: Largo do Machado...
A: Isso, Largo do Machado até...
B: Palácio da Cidade.
A: Em Botafogo, não é esse? Eu acho que eu estava contigo, não?! (Aponta para Genésio) Estava! A gente estava junto!
G: Eu, você e o Márcio de Geografia, camarada amigo meu.
A: Eu lembro dele. Exatamente isso. Nós marchamos. Teve uma coisa. No caminho eu vi muitos estudantes apoiando o professor. Isso para mim também... Eu nunca tinha visto antes e eu passei a ver. Estudantes apoiando o professor. Tinha uma que segurava um cartaz que dizia assim: "Professor é meu amigo. Mexeu com ele, mexeu comigo".
J: Legal.
G: Isso virou até uma música.
Jo: Uma música que a gente cantava. Depois foi "O funcionário é meu amigo...". A gente foi adaptando.
A: Eu realmente gostei de ver os jovens.

Figura 16 – Cartazes de estudantes nas manifestações dos profissionais da educação em 2013[33]

A: Gostei de ver os alunos na rua...
G: Esse foi um dia marcante.
A: Ajudando os professores, junto com os professores. E uma outra coisa. Não sei se você lembra dessa. Mas quando nós chegamos lá no Palácio da Cidade, o cara que estava no carro de som disse: "Eduardo Paes não está aqui. Ele marcou com a gente, mas não está aqui. Então, pessoal, vamos voltar para casa.
G: Aí, dispersou.
A: "Fizemos uma manifestação muito bonita e tal, mas vocês podem voltar para casa". E estava lotado! Mas estava muito cheio.
G: Uma hora choveu...
A: "Então, vocês podem voltar para casa".
G: Já sei até o que tu vai falar.

[33] Decidimos não exibir o rosto das duas estudantes, que apareciam na foto original, com o objetivo de preservar a imagem das mesmas.

> **B**: O ato acabou... (risos)
> **A**: "Então, vocês podem voltar para casa e tal...". Aí o pessoal, os professores, começaram a ir embora. A região ali começou a esvaziar. Ficou só o carro do som com algumas pouquíssimas pessoas ali batendo papo. Aí criaram pequenas rodinhas, grupos ali, o pessoal conversando, batendo papo, né? Quando a parada tinha esvaziado, chega um carro do jornal O Globo e começa a tirar foto da manifestação esvaziada.
> **Ja**: Olha!
> **A**: Tirando foto do carro de som, tirando foto de pouquíssimas pessoas que ficaram ali. A ideia que dava naquela situação era a seguinte: que não veio ninguém para a manifestação; não veio ninguém, só essa meia dúzia de gato pingado aí. Entendeu? Aí, a galera começou a gritar: "Ô, filho da puta!", não sei o que... Eu comecei a fazer gesto obsceno, o caralho... não sei o que... Entendeu? Aí o cara entrou e foi embora.

Além das "memórias" em torno das manifestações que lotaram as ruas da cidade, no ano de 2013, dois *professorxs* destacaram também alguns atos mais ousados da greve de 2014, como a manifestação que envolveu a apresentação da seleção brasileira de futebol no Hotel Linx, próximo ao aeroporto do Galeão, e sua ida para o centro de treinamento, em Teresópolis, no dia 26 de maio de 2014.

> **AP**: (...) Nós tínhamos programado uma galera de sair de lugares estratégicos com os ônibus. Nós tínhamos articulação do que fazer se pegassem os ônibus. Eu fui para o ônibus do SEPE já sabendo que aquele ônibus não iria sair. Mas nós fomos já com um plano B, tanto que, quando nós chegamos lá e o ônibus foi parado pela polícia: "Vamo bora rachar o táxi". Todo mundo foi com seu dinheirinho e rachou o táxi até o aeroporto e nós chegamos lá. Mas nós passamos sábado e domingo fazendo as bandeiras, as faixas. Então, era aquela galera que ficava gritando "Fora Copa!" que levou a greve de 2014.
> **B:** Eu estava nesse da chegada da seleção no aeroporto. A gente foi em pequenos grupos, chegou no aeroporto e descobriu onde eles estavam, era um hotelzinho perto. E, aí, todo mundo juntou, foi para lá, e nós chegamos justamente na hora da saída do ônibus da seleção e colamos adesivos, protestamos, enfim... Mas o movimento se juntou com o "Não vai ter Copa" e que não pegou na população. Acho que as pessoas eram até bastante críticas à Copa, né?
> **Jo:** É, mas quando ela efetivamente acontece, o "Não vai ter Copa" perde um pouco o sentido.
> **B:** E também a repressão é muito maior. E a gente se perde porque a gente entra pela Copa do Mundo adentro e a greve acaba.

Figura 17 – Manifestação dos docentes contra os gastos com a Copa do Mundo

Várias são as memórias de momentos felizes, dos atos cheios, das músicas, da presença de estudantes e responsáveis, das pessoas nas janelas apoiando as lutas docentes, dos conflitos com a mídia hegemônica, em especial a Rede Globo etc.

Mas também foram marcantes os relatos acerca de três dias que muito marcaram todos da rede e que até hoje nos afetam: a ocupação da Câmara dos Vereadores, no dia 26 de setembro de 2013, e a expulsão violenta que se seguiu a esta, na noite do dia 28 de setembro, e o dia da votação do Plano de Cargos e Salários, na mesma Câmara dos Vereadores, no dia 01 de outubro de 2013. Sobre a ocupação da Câmara de Vereadores, no dia 26 de setembro, vale a pena pensar com algumas fotografias e narrativas que com estas conversam.

Figura 18 – Professores da rede municipal ocupam a Câmara de Vereadores

AP: Eu só lembro que a gente estava querendo e o pessoal não deixava a gente passar para entrar e aí teve uma hora que alguém forçou mais e nós entramos. Teve um cara que virou uma aranha, um polvo, porque ele ficou segurando a porta e uma das meninas entrou e eu só sei que fui puxada e quando eu vi eu dei de cara na tribuna ali das reportagens. Eu fiquei olhando, vi uma cadeira, peguei a cadeira, botei aqui e "pum" pulei, pulei e sentei numa das mesas deles. Depois que eu fui, foi todo mundo. Eles estavam tudo saindo, aí eu sentei. Pensei: "Jesus, o que que eu fiz? Vou ser exonerada". (Todas riem.)
BN: Para mim foi difícil porque eu acho que... Primeiro, é difícil você ficar sem dormir. E nunca tinha escuro, sempre tinha luz. Então, na primeira noite eu dormi, sei lá, duas horas, no máximo. Na segunda eu consegui encontrar uma sombra. Eu acho que a ida da Flávia para a ocupação para mim foi importante também. Porque era a pessoa mais próxima minha na época. Eu tinha outros amigos lá, mas a maioria era uma galera que...
Jo: Mas você foi para ocupar? Você tinha a intenção de ocupar?
BN: Na verdade, assim, eu não planejei a ocupação. Mas, no dia, me deram a senha...
Jo: E aí você sabia que iriam ocupar?
BN: Eu nem fui para a fila. Me deram a senha e aí eu entendi. Mas era muita gente no início. Muita festa. E aquilo me deixou um pouco nervoso. Eu acho que faltou a gente organizar o que seria a ocupação. Até porque era uma coisa nova. Hoje você vê as ocupações dos estudantes e eles já sabem que tem que fazer tarefas, que tem que se dividir... Então, lá a gente se dividiu...
Jo: Em segurança, comunicação...
BN: Sim. Alimentação o SEPE dava para a gente. Mandavam muita coisa. Não só o sindicato, mas as pessoas. Tinha muita comida. Mandavam quentinha, lanche... até porque não tinha como fazer. Mas, eu me senti muito sem fazer nada. Isso me incomodou. Primeiro, ficar o dia inteiro sem fazer nada, isso me deu uma perturbada, eu acho. Porque a gente ficava o dia inteiro. Não teve atividade. Não teve oficina. Era só a galera conversando. Entendeu? E na época eu não era tão dado assim, de conversar com qualquer pessoa. Então eu fiquei mais na minha. Acho que faltou isso: atividades, debates, oficinas... Até para produzir informação. A gente fez cartazes, alguma coisa, mas faltou... Essa foi uma crítica que faltou na época. E todo dia essa sensação de que a gente iria ser tirado também. Porque é diferente de uma ocupação de faculdade, né? Eles sabem que vão ficar ali e que ninguém vai tirar. Quer dizer, não tão rápido.
Jo: E é o seu espaço cotidiano também, né?
BN: É, é o seu espaço... E tem apoio nas faculdades também. Mas, nas escolas do estado você vê que já foi mais difícil. Teve a questão do "desocupa" e, dependendo da escola, tinha uma oposição forte. E a gente achava que a polícia a qualquer momento iria lá tirar a gente. Tanto que eles foram lá em uma vez e tentaram desocupar ludibriando com documentos e, no último dia, é que eles vieram para tirar mesmo.
Jo: E como foi esse momento?
BN: Eu não lembro ao certo. É engraçado isso. Eu lembro que eles vieram com um documento, mas era um documento que não tinha validade, era uma coisa arbitrária. Aí, a gente disse que não iria sair, que só iria sair com o mandado judicial, reintegração de posse, essas coisas. E nesse último dia, eles começaram a fazer algumas ameaças, colocar gente para filmar... Aí, a polícia passo a andar pela periferia lá da ocupação... Eles vieram para tirar mesmo. Na verdade, não teve decisão judicial, eu acho que não. E foi pânico, né? Porque a gente não conseguia fazer assembleias... A gente fez assembleia já mais para o final, entendeu? E tinha desentendimento sobre o que a gente iria fazer diante da briga... Briga, assim, das pessoas ficarem desesperadas e não saber o que fazer e tal. E aí a gente decide ficar. Era muita gente e as pessoas foram abandonando. No final ficou um grupo bem menor, mas ainda grande. Não sei se por volta de setenta pessoas, mas era um número mais ou menos esse. No início as pessoas entravam e saíam. Iam e tiravam foto...
Jo: Revezavam?

BN: Não, nem revezavam não. Entravam e saíam. No início da ocupação ficou assim, a entrada e a saída não eram muito vigiadas. Depois não. A gente decide ficar. Só que isso não foi tranquilo porque, assim, a nossa proposta era de resistir, mas sabendo que eles iriam tirar a gente. Não tinha como. Não tem como você viver dentro da Câmara e resistir. Mas, no final das contas, cada um fez uma coisa. Uns foram correndo, outros subiram na mesa, outros na cadeira, e não tinha muito o que fazer. A gente ficou resistindo lá. A polícia tirando a gente, empurrando. Mas eu lembro que eu fiquei preocupado porque tinham muitas senhoras que ficaram muito nervosas, chorando. Os outros não. A gente já tinha, por exemplo, outra... Eu já tinha ocupado a SEEDUC nesse mesmo ano, o Palácio Guanabara, mas aí foi rápido, no mesmo dia tiraram a gente. Lógico que você fica preocupado, mas eu já sabia mais ou menos como funcionava a coisa. A ideia era fazer uma resistência e causar uma comoção na sociedade. Tanto é que, depois que desocupa, tem um ato gigantesco, que pega a Rio Branco inteira. Foi quando alguns artistas tiraram foto com a camisa do município... Não lembra disso, não? Acho que foi a Luana Piovani... Eu lembro da Juliana Alves, mas ela era amiga da Flávia. Mas, eu lembro que alguns outros artistas posaram com a camisa do município em apoio à gente. Aí, a gente é expulso e dois companheiros são presos. Tem as prisões. E o que fazer? Uns acham que tem que fazer um caminho e outros acham que tem que fazer outro. Aí, são os embates geracionais dentro do movimento. A galera da direção, que já estava há muito tempo no sindicato e uma galera nova que vem com uma outra perspectiva de movimento.

FG: Olha, eu estava lá dentro. Eu não entro no primeiro dia. No primeiro dia foi de uma quinta para sexta e na sexta-feira eu trabalhava na escola privada e eu não podia entrar. E eu lembro que a gente já sabia o que ia acontecer e as pessoas olhavam para mm e falavam assim: "Eu tenho senha. Não vou ficar, mas eu tenho a senha. Vai você, Flávia". E eu dizia: "Eu não vou". "Mas como você não vai?" Então aquilo me deu um mal estar, né? E aí, duas pessoas próximas de mim entram. Na verdade, três, uma a mais, entram, que é o Bruno, ele entra. E aí beleza, vou trabalhar. E aí vou para casa com um sentimento ruim. Eu abandonei. Trabalho mal no outro dia. Saio de manhã de casa e falo para o meu marido assim: 'Olha só, eu vou entrar". Porque eu me sentia culpada de deixar as pessoas ali. E quando o Bruno me ligava, eu falava: 'E aí, Bruno? Como você está?" "Aqui está horrível! Tá frio, hora tá calor! Muita gente aqui dentro. É muito difícil. Não estão chegando as coisas. Eu não tô conseguindo dormir. Não tô conseguindo ficar aqui." Aí eu falei para ele assim: "Você quer que eu entre?" E ele falou: "Eu quero. Entra sim." (risos) Aí eu pensei: "Meu Deus!" Aí, eu arrumo minhas coisas numa mochilinha, vou para o trabalho e desse trabalho eu vou direto para lá. Bom, e daí que lá dentro eu entrei numa comissão chamada comissão da segurança, tinham várias comissões, para comida... Mas eu não sou uma pessoa muito valente. Eu tenho medo de tudo, medo de arma...

Jo: E são os nossos limites.

FG: Tenho pavor. Só que ali, dentro daquele contexto, eu comecei a perceber que se eu não fosse daquela comissão, eu não ia saber de nada direito. E eu precisava saber. Porque eu estava ali, eu tinha medo, né? E eu quis entrar. Então, sabe quando você dá uma de super valente, que você não é, só para ter a noção do perigo que você está correndo? E ali eu comecei a perceber, como eu fiz pare dessa comissão específica, eu comecei a perceber que ia ser difícil a saída dali. Eu comecei a perceber que ia haver violência sim. Não como foi. Mas que iria haver uma violência sim. E aí, o que que eu pensei? A gente começou a pensar, articular uma forma, discutir mesmo... Como é que, quando a polícia chegar, porque ela vai chegar, como é que a gente vai sair daqui sem se machucar e sem entregar para eles? Porque dentro da Câmara havia senhoras, tinha deficiente físico, tinham pessoas doentes. Então, não era uma galera super nova, da vanguarda que estava ali para tudo, não era isso. A maioria ali das pessoas nunca tinha participado de nenhum movimento e estava ali dentro. E aí, tinham algumas pessoas da direção do sindicato que, ali dentro, também não estavam mandando em nada. Estavam ali e, embora por vezes elas quisessem aparecer, não estava dando. E aí, a gente começou a articular dessa forma. Mas, quando veio... todo dia a gente recebia: "Eles vão tirar a gente!". Começava a se organizar. Mas, quando veio realmente e que a gente começou a ver muita gente

> lá fora... Meu marido e a minha irmã estavam ali fora. Outros amigos meus ali fora preocupados comigo. E eu sei que ficaram ali fora e resistiram e fizeram cordão porque eu estava lá dentro, sabe? Eu comecei a ver o circo se armando e falei: "Não, não vai ser tão simples. Eles não querem só retirar a gente. Vai rolar uma coisa, uma violência mais séria para a gente sentir". "Não faz mais isso, hein! Se não, vai apanhar!" Foi uma coisa assim. Então, eu acho que eu esperava, mas não esperava que as pessoas se desesperassem tanto. Porque, quando a polícia entra ali na Câmara, eu estava na segunda fileira e a gente resolveu fazer assim: uma fileira com a direção do sindicato só com as mulheres, a segunda fileira só mulheres também e para trás é que vinham os homens. E aí a gente ficou lá gritando palavras de ordem e, principalmente, a gente cantou. E aí, quando eles entraram, o que que a gente tentou fazer, embora as pessoas não aceitassem? A gente tentou ficar agarrado um no outro para que, quando eles puxassem um, fosse o bolo e fosse todo mundo e eles não conseguissem pegar ninguém à revelia. Só que na hora as pessoas se desesperaram muito e, ao invés deles virem por uma parte, eles encurralaram a gente pelas duas portas. Então, as pessoas se largaram, se desesperaram e aí eles vieram empurrando. "Vamo bora!" Sabe? E com muita violência com as senhoras que estavam para trás e acabaram sendo surpreendidas. Homens e mulheres se desesperaram na hora e outras, no desespero, cada um tem uma reação, e outras, ao invés de tentar fazer o combinado, elas se soltaram e tentaram empurrar os policias. E aí isso gerou um caos porque eles, que já estavam violentos, a gente acabou... Eles acharam: "Agora dá, agora dá. Agora dá pra gente fazer o que quiser aqui.". E eles cataram no meio da gente os homens e esses homens maiores. Os homens estavam atrás e eles passaram os homens, eu não sei como. Eles passaram os homens por cima da gente e deram choque em alguns. E um policial falou assim para mim, a primeira fileira foi rápido, eu estava na segunda e eu segurei, falei: "Calma aí que a gente vai sair, mas não é assim". E aí o policial pega o choque, que eu acho que é a coisa que eu tenho mais medo, faz assim no meu rosto e fala assim: "Não vai, não?". E aquilo, o barulho no meu rosto. E eu falo: "Eu vou, eu vou". Falei: "Vamo bora, gente. Tem que descer.". Enfim, ele empurra, puxa uma menina. Eu tive que voltar várias vezes, embora eu fosse da segunda fileira, eu várias vezes tentava voltar porque lá dentro eu não sabia o que tinha acontecido com os outros grupos e eu via colegas que não chegavam. E isso me causou um desespero. E sendo arrastados, no caso dos homens, Três homens foram arrastados, imobilizados, desmaiados. Então, e quando a gente chega lá embaixo é o gás de pimenta e o gás lacrimogênio toma conta de tudo. Quer dizer, o pessoal lá fora talvez tenha sofrido mais repressão do que a gente dentro, eu tenho essa análise. Então, eu acho que foi o conjunto dessa violência que fez com que a indignação de 2014 continuasse e o sentimento de impotência. "Como eu não consegui?". Eu acho que é isso. Acho que eu viajei, falei um monte de coisa.

Quase todos os docentes que estão aqui nesta tese estavam na Cinelândia no dia 01 de outubro, dia da votação do Plano de Cargos e Salários do município do Rio de Janeiro. Este é o assunto das próximas páginas.

> **B:** E mais marcante mesmo foi o dia da votação do Plano porque a gente, durante uma boa parte, eu estava com uma amiga minha, durante uma boa parte a gente ficou ali próximo ao cordão que tinha o Choque, ali na rua lateral da Assembleia, e, inclusive, batendo papo com o cara do Choque e ele ali defendendo a polícia, né? Falando que eles também são... sofriam pressão, estavam sem folga e tudo o mais, não podem se manifestar... E aí, em um determinado momento, que já estava até correndo a votação lá, acho que a gente nem tinha muita noção de que isso estava acontecendo, sentados de frente para a Biblioteca Nacional, começou a estourar um bocado de bomba e, nesse dia especificamente, que a gente começou a correr na direção contrária do trânsito da Rio Branco, que era para onde eles estavam deixando a gente correr, pra onde eles jogassem bomba a natureza ainda estava

ajudando eles porque entrava um vento encanado na Rio Branco, e eu lembro claramente que eu e ela, a gente botou a cara para dentro do Museu de Belas Artes, que era o único lugar que tinha ar respirável. Aí depois a gente até ficou pensando: "Imagina o segurança olhando a nossa cara?" A gente com a cara na grade, respirando... Porque ali, qualquer lugar, qualquer bomba que eles jogassem, o gás, inclusive, foram parar na sacada do Teatro, eles estavam atirando a esmo mesmo e qualquer coisa estava dando certo. Então acho que esse dia, dos que eu participei, talvez só não tenha sido mais pesado do que uma que teve logo em seguida, do dia dos professores, que teve uma manifestação e que, nessa do dia dos professores, eu ainda acho que foi mais... Aí eu já estava com máscara de gás, nessa aí eu já fui preparado, mas nesse dia eu vi um policial com arma de fogo, atirando com arma de fogo. Esse dia eu só achei mais pesado por conta disso, porque eu vi que não era só bala de borracha que estava rolando ali. Mas o dia do Plano, com certeza, foi o mais marcante por tudo, inclusive, pelo Plano ter passado, apesar daquela mobilização toda ali.

Figura 19 – Clima de tensão entre policiais e *professorxs* na Cinelândia no dia 01 de outubro de 2013, dia da votação do Plano de Cargos e Salário da rede municipal

G: (...) o pessoal tinha ocupado a Câmara, até vários amigos meus e várias amigas minhas estavam ocupando a Câmara e tal. Estava um clima muito tenso. E, na noite anterior, na madrugada, teve a desocupação que foi também terrível. Eu estava na Praça da Harmonia, num evento lá, e eu vi... porque ali tem um quartel da PM, eu vi saindo os carros em direção à Cinelândia e aí foi a desocupação que eles fizeram. E aí eu fiz contato com as pessoas e disse: "Oh, vi movimentação de polícia. Vai dar merda..." E não deu outra, foi brabo. E o dia da votação mesmo. A gente estava lá, lotou a Cinelândia. E eles cercaram os acessos à Câmara, a gente não podia passar, tinha uma grade. Você não podia passar na rua, a rua foi cercada.
B: E a única rua livre tinha um cordão do Choque, né?
Ja: Pra você apanhar, né?
B: Depois eles até deixaram passar, mas eu lembro de, em algum momento, estar dentro desse cordão, na parte de dentro desse cordão. Mas, no início não deixaram, né? Tinham umas barracas ali. O pessoal desocupou, mas ficou ali pela parte de fora.

G: E eu lembro que encontrei umas professoras da escola no ato. Eu não fui com elas, mas a gente se encontrou lá... E, daqui a pouco, começaram as bombas, né? Ali perto da Biblioteca Nacional, entre o Municipal e a Biblioteca Nacional, aquele pedaço da Rio Branco. A bomba comendo, a gente correndo e aí, lógico, me perdi delas e tal. E depois de uma hora, depois de um tempo, eu fui embora. Eu sempre tinha que ir embora uma certa hora, né? E aí, no ônibus eu já comecei a ter contato. "Cadê você?" Elas: "Pegamos um taxi e estamos em casa." Falei: "Eu tô indo embora também, tô no ônibus". Então, assim, esses dois dias foram muito marcantes, esses dois dias, esse dia da votação do Plano...
B: Foi nesse dia que eu acho que jogaram no metrô e fecharam o metrô. Então, quem entrou no metrô para fugir, para meter o pé, ficou com a bomba na cabeça, porque estourou lá dentro.
A: Aquela bomba de efeito moral?
B: A de gás mesmo. Começou a se espalhar ali, um lugar confinado...
A: Pega todo mundo.
Ja: Quem está manifestando, quem não está, criança... Não querem nem saber...
B: Não, eles não estão nem aí. É executar ordem. Mandou fazer...
Ja: Uma coisa em comum que a gente está falando aqui... (...) Tem várias coisas, mas uma coisa marcante no nosso discurso aqui é a violência do Estado para com a gente, professores. Eu parto do seguinte... Tem vários pesquisadores que estudam isso, né? Mas eu parto do princípio o seguinte: se o cara está indo lá para reclamar é porque não está bom. Se tivesse bom, se tivesse com o salário em dia, se tivesse com o salário legal, se não tivesse quarenta, cinquenta alunos dentro de sala, se tivesse climatizado... o cara não estava lá, meu irmão. Se você está com salário legal, se está e dia, se você está com um ambiente legal para trabalhar e tal, está ótimo, beleza, você vai trabalhar. Agora, é impressionante, em muitos desses movimentos, eu lembro desse do Plano de Cargos, ninguém estava pedindo aumento de salário, não. O professor foi lá para pedir Plano de Cargos e Salários. Decente, o que até hoje não tem. Fizeram para os quarenta horas... A gente queria unificar, o quarenta horas ganha mais, então você faz um Plano de Cargos e Salários..., o dezesseis horas também trabalha, vai ganhar menos porque só tem dezesseis horas, mas vamos fazer um Plano de Cargos e Salários. A gente não foi lutar por aumente de salários...
G: A gente elaborou um Plano nosso, eles recusaram. E depois entraram com um plano feito por eles.
FG: E eu lembro que eu estava mais ou menos com as mesmas pessoas e a gente tentava chegar pero e as bombas vinham e eu me lembro que um grupo, era muita gente, gritava assim: "Educação resiste!", o grupo que eu estava, e andava para frente, aí jogavam bomba e a gente corria. Aí a gente gritava de novo: "Educação resiste!". Até que teve uma hora em que a gente não conseguiu mais voltar. E, da Cinelândia, eu fui parar na Avenida Presidente Vargas. E eles começaram a caçar a gente e caçar com armas em punho que, de longe, a gente imaginava que fossem aquelas armas de bala de borracha e com umas bazucas que espalhavam gás lacrimogêneo, uma coisa assim que eu nunca vi igual. E eu me senti uma caçada mesmo. E a gente começou a entrar nas lojas e as lojas também não deixavam a gente entrar. Viam a blusa preta e não deixavam a gente entrar, ficavam fechando as portas. E aí, a gente correu para o metrô. E eu lembro que, quando eu cheguei no metrô, várias pessoas passando mal no metrô da Uruguaiana. Lá na Presidente Vargas a gente entrou no metrô da Uruguaiana pela Presidente Vargas e eu lembro de muita gente passando mal, inclusive um colega ali. E eu lembro que aí eu comecei a chorar e um colega me fala: "Flávia, você tem que voltar!". E eu disse: "Eu não aguento. Não dá mais pra mim". E dali a gente foi para casa e, para mim, a greve acabou ali naquele dia. De alguma maneira, foi ali naquele dia que acabou. Eu acho que a gente até retornou, mas acabou ali naquele dia porque a violência ela foi simbólica, ela foi física e ela foi moral. Então ela acaba ali e aquele sentimento... As pessoas falam assim: "Eu não consigo mais". E dali veio o "vou descontar vocês". Foi a repressão.
Jo: Eu lembro desse dia. Eu não ocupei. Eu fiquei do lado de fora. E nesse dia primeiro de outubro... eu conto sempre isso para as pessoas. Eu não choro mais, mas eu contava e chorava.
FG: Eu tenho várias histórias que choro.

Jo: Eu contava para os alunos e chorava. Eu disse para a minha mãe que ela tinha que ir. Minha mãe é aposentada do município e do estado. "Você precisa ir. A paridade também está em jogo." Minha mãe foi. Ela lida com isso muito melhor do que eu. E a gente estava com o pessoal da escola ali na escada do Municipal quando a situação começou. E eu falava muito para ela assim: "Olha, não corre. Anda rápido, não corre para não cair..." A "safa"... E quando eu me vi, Flávia, com a polícia vindo para cima da gente e eu gritando para ela: "Corre, mãe, corre!", aquilo foi muito pior para mim. Porque eu fiz ela ir. Minha mãe é aposentada e eu ter que falar "corre" para ela como se ela fosse uma criminosa, aquilo foi uma das piores coisas que eu já vivi na vida. Entendeu? Essa coisa de ver a mulher que eu mais admiro, que me formou, ter que correr da polícia. Ela hoje conta rindo, brincando, mas, assim, foi a pior coisa que eu já vi. A gente não imaginava que iria chegar naquele ponto, eu acho.

FV: Em 2013 sempre será o dia da votação do Plano, 01 de outubro de 2013, o dia fatídico. Lembro do horário em que começaram a lançar as bombas e tudo. Foi por volta de 1 hora da tarde. E, em 2014, o que me causou... foi a experiência pessoal de ser processada, descobrir meu nome no D.O. dizendo que eu não estava em greve, que eu estava faltando, sofrendo processo por abandono, o que, claramente, foi uma perseguição aos professores. E, assim, em 2013 tem aquela lembrança, aquela memória e sinto um medinho assim, até hoje, quando olho para policial, quando vejo aquela situação toda, mas isso não me deixa balançada não. Tem muita gente que eu sei que, depois disso, teve que tomar remédio, que entrou em depressão e tudo isso, mas aquilo só me deu mais vontade de continuar. Em 2014 também, apesar dos pesares, eu continuei com vontade de estar em sala, de ser professora, de continuar lutando pelos meus ideais, pelo o que acredito que deva ser uma educação pública de qualidade.

Figura 20 – Avenida Rio Branco após a repressão ao ato de 01 de outubro de 2013

Ana Paula (**AP**) relatou emocionada o que viveu naquele dia.

> **AP**: (...) Nas vésperas da votação eu dormi na barraca que eu já tinha, anteriormente, levado para lá. E essa galera, a gente fez um rodízio entre a gente, para tomar conta, e passamos a noite. Com o cerco, aquilo ali me deixou muito incomodada e com a votação muito mais.
> **Jo**: Eu nunca tinha visto aquilo, uma praça amanhecer daquele jeito.
> **AP**: Exatamente. (...) Os meninos foram que... Quando queimou e que eu não conseguia respirar, não conseguia enxergar nada, foi um dos meninos que... Um deles que segurou e falou: "Olha, estou jogando soro..." Sei lá, nem me lembro. Me deu para passar aquela coisa branca, que eu esqueci o nome, para passar no rosto. E aí, teve um colega que falou: "Vamos embora!". Falei: 'Não vou não. Eles vão detonar o acampamento". Eu voltei e fiquei lá com uma galera. Eu tenho para mim que eu vi aqueles garotos sentados no Municipal, na Câmara, aquele que foram presos. Porque eu lembro que um grupo: "Vamo bora! Não vai dar mais em nada. Já está votado". Eu lembro de ter passado por um grupo grande e acho que foi naquele momento que começaram a fazer aquele cerco para aqueles que, errados ou certos...
> **K**: Salvaram vidas.
> **AP**: Eu não vejo... Depois daquilo ali eu nunca mais vi a polícia como eu via antes. (...) O dia da votação é uma coisa que eu nunca vou esquecer. Nunca vou esquecer aquela cena. E depois, mais tarde, ver as imagens de onde eles jogaram as bombas.
> **Jo**: Eu também passei a entender um pouco melhor a relação deles com a polícia em outros espaços. Porque eles contam e eu nunca tinha imaginado viver um negócio desses.
> **K**: (...) É uma coisa meio de figura literária mesmo. Porque foi caindo a tarde, e foi caindo mesmo, o dia virou um terror. (...) Eu vi "Game os Thrones" esta semana e tem uma cena de guerra que eles fazem isso mesmo, eles cercam o exército e vão empurrando com os escudos. E eu me senti assim. Essa coisa da memória, né? Eu não consegui respirar vendo o episódio porque eu me senti naquele sufoco porque eu vivi aquilo. E aí eu segurei a mão da minha mãe...
> **Jo**: As pessoas se perdiam umas das outras.
> **K**: Pois é... Eu já não via... E essa sensação de você não saber onde está a pessoa que estava dos eu lado, isso é desesperador.
> **Jo**: Eu e minha mãe fomos parar dentro da Biblioteca Nacional, naquela entrada por trás porque uma amiga que trabalhava lá ajudou a gente.
> **K**: Tem sempre isso. Alguém ajuda. Parece besteira assim a gente aflando, mas naquele dia eu achei que fosse morrer. Porque o gás entra queimando tanto, que você não acredita que vai conseguir respirar de novo. (...) E aí veio a mão salvadora do Black Bloc, um pirralho que, eu não sei como, (...) ele bateu, dava porrada nos caras, me deixou no Metrô da Carioca e voltou. (...)

Estas "memórias", como já dito antes, são criações de tipo "tática". Elas reinventam, tecem narrativas do vivido e do não-vivido a partir da "ocasião", do que pode ser dito e do que deve ser deixado de lado, daquilo que ainda nos afeta e do que já está melhor acomodado em nós. Assim, embora estejam falando dos mesmos dias, *xs professorxs* contaram de formas diferentes estes "acontecimentos", pois o que neles se deu operou de formas variadas em cada um. Os relatos dos dias de ocupação da Câmara, da desocupação violenta e da repressão no dia da votação do Plano de Cargos e Salário da rede municipal fazem parte de uma "memória" que é coletiva, mas também muito pessoal, pois são tecidas por "redes" variadas, na medida em que também as tecem.

É traço que povoa todas essas "memórias" a violência policial na repressão ao movimento, a experiência e, talvez o primeiro contato de alguns, com bombas de efeito moral, gás de pimenta e balas de borracha, e as sensações de indignação e revolta que estas experiências provocam. No entanto, quero destacar um outro aspecto destas vivências.

Em um dos capítulos de "A Invenção do Cotidiano", Certeau (2012) se dedica a pensar a cidade e as práticas dos caminhantes. O autor diz que a cidade planejada, a que se observa do alto, é um "simulacro teórico" (CERTEAU, 2012:158), enquanto os caminhantes desta cidade, ao vivenciá-la criam, com suas "práticas", outra espacialidade. Assim, ele nos diz que a cidade é muito mais que um "avatar teórico", pois nela proliferam "práticas", astúcias (CERTEAU, 2012: 161). Assim, o caminhante atualiza a ordem espacial, criando algo novo, transformando esta cidade. É neste sentido que Certeau (2012) pensa o ato de caminhar como um "espaço de enunciação".

> (...) O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem com efeito uma tríplice função "enunciativa": é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, "contratos" pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é "alocução", "coloca o outro em face" do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (p.164)

Pensando nas experiências das greves de 2013 e 2014, a cidade vista do alto, aquela cidade enquanto "simulacro teórico", planejada estrategicamente, a cidade das ruas e prédios públicos cercados, das bombas de efeito moral jogadas do alto da Câmara dos Vereadores e do Teatro Municipal, não parece ver as "práticas" de caminhar, a criação que se tece neste viver cotidiano da própria cidade ou, ainda, as muitas rotas de fuga, "tessitura" de caminhos.

Enquanto caminhávamos nas manifestações, nos deslocávamos para as assembleias etc. traçávamos caminhos, práticas de ocupação da cidade, a tomávamos em suas rotas desconhecidas, inventávamos muitas outras. Como disse Bruno N. (**BN**), ocupamos a cidade do Rio de Janeiro. Ocupamos faixas das ruas, fazendo desviar os carros e ônibus, ocupamos a praça da Candelária e a Cinelândia, imprimindo novos sentidos para estes *espaçostempos*, inventamos alternativas para fugir mais rápido da repressão policial, tecemos *conhecimentossignificações* ao ocupar o Rio de Janeiro.

E, ao ocupá-los, ressignificamos estes lugares. Lembro que, quando criança, gostava de ir ao centro da cidade com meu pai. Os passeios pelas lojas do mercado popular do Saara

eram garantia de diversão. Anos mais tarde, ao estudar no Colégio Pedro II, na unidade centro, as idas àquela região passaram a ter novas cores, mais familiares, e eu me admirava com a beleza dos prédios históricos, como a Biblioteca Nacional e o Teatro Municipal. Após 2013 e 2014, a "memória" traz a Cinelândia com outros cheiros, gostos, cores. Nem sempre mais felizes, é verdade, mas também muito formadores de mim. A Cinelândia, por mim, poderia chamar-se "Praça de Luta".

Sobre os nomes dos lugares, Certeau (2012) diz que estes sofrem desgastes e podem ganhar novos significados, pois os *espaçostempos* são habitáveis. O autor nos diz que

> (...) postas em considerações que hierarquizam e ordenam semanticamente a superfície da cidade, operadoras de arranjos cronológicos e legitimações históricas, estas palavras (*Borrego, Botzaris, Bougainville...*) perdem aos poucos o seu valor gravado, como moedas gastas, mas a sua capacidade de significar sobrevive à sua determinação primeira. *Saints-Pères, Corentin, Celton, Place Rouge.* Elas se oferecem às polissemias que lhe atribuem os passantes: destacam-se dos locais que se julgava definissem e servem de locais de encontro imaginários para viagens que, mudadas em metáforas, determinam por razões estranhas ao seu valor original, mas razões sabidas/não sabidas dos passantes. Estranha toponímia, deslocada dos lugares, pairando por cima da cidade como uma geografia nebulosa de "sentidos" à espera, e daí conduzindo as deambulações físicas: *Place de l'Etoile, Concorde, Poissonnière...* (...) (CERTEAU, 2012:171)

Pensando com Certeau (2012), a cidade do Rio de Janeiro, as avenidas, a Câmara, a Cinelândia, a Assembleia Legislativa e Secretaria Estadual de Educação, todos planejados pelas estratégias dos lugares de poder foram metaforizados pelos *praticantespensantes* das greves de 2013 e 2014.

> (...) A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade "metafórica" ou em deslocamento, tal como a sonhava Kandinsky: "uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos". (CERTEAU, 2012:177)

5.2 **Uma militância tecida nos movimentos sociais e no chão das escolas: o encontro com o outro como potência**

Embora eu tenha entrado como docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em 2009 e na rede municipal em 2010, a primeira greve a qual aderi foi a de 2013 e o fiz em ambas as redes. Antes disso, eu já havia tido contato com greves enquanto estudante do Ensino Médio e na universidade e com a greve na rede estadual no ano de 2011, mas não participei de nenhuma atividade destes movimentos. Até as chamadas "Jornadas de junho de 2013", tinha ido a pouquíssimas manifestações, das quais eu lembro, em especial, dos atos estudantis em torno do passe livre nos transportes públicos. Ao longo da Graduação em História, apesar de ter tido a oportunidade em alguns momentos, não me aproximei de nenhum movimento social e nenhum partido político.

Sem dúvida, as greves de 2013 e de 2014 foram *espaçostempos* de *ensinoaprendizagem* que teceram em mim uma militância que eu não tinha. Embora minhas "redes", de certa forma, já levassem a esse caminho por conta da minha formação, das ideias em que acredito e defendo, eu precisei viver o ano de 2013, com as "Jornadas de junho" e os movimentos grevistas, para me tecer uma professora militante.

As "redes" que tecem os *praticantespensantes* dos movimentos sociais são múltiplas. Dos docentes com os quais conversei, cada um chega a 2013 com um maior ou menor envolvimento com os movimentos sociais e, em especial, com o movimento grevista docente. Acho que vale a pena partilhar algumas dessas histórias para que *xs leitorxs* conheçam um pouco mais as "redes" dos *professorxs* que conosco conversam neste capítulo.

> **F:** Na verdade, quando eu comecei a estudar nesse pré-vestibular comunitário foi quando eu descobri que vivia em um mundo capitalista e o que isso significava. Então a partir dali, ali eu considero tive o mínimo de formação política, entender o mundo, comecei a entender o que era sindicato, então muito antes de ser uma profissional de qualquer área. E, na verdade, era o meu movimento social. Então militei nesse espaço por treze anos, concomitante à universidade; na universidade, fui do movimento estudantil nos quatro anos de graduação e quando... não entro na escola pública direto depois de formada, eu trabalho cinco anos totalmente precarizada na UERJ, com uma bolsa de técnico. Nós não éramos nem contratados da UERJ, então não tínhamos direito a nada. Com toda a consciência dos direitos dos trabalhadores e eu não tinha nenhum direito. Então, passei cinco anos com um grito na garganta, tipo, minha chefe mandava um relatório imediato por mês pra FRH dizendo se continuava ou não com os funcionários. Então, se ela falasse "não", podia ser mandada embora. Então imagina as condições de trabalho "boas" que eram. Então, quando eu decidi sair do laboratório de Biologia e fazer concurso, eu já entro nas redes pensando "agora não tenho razão para não falar". Então, eu já tinha convicção do papel dos sindicatos para as categorias, já defendia a greve como uma

estratégia importante para adquirir as conquistas e agora, funcionária pública, não tinha questão. E até tenho essa visão hoje de que você ser servidor público e não se colocar a favor da greve, não sabe que você talvez seja um dos poucos profissionais que pode fazer isso. Tudo bem que hoje em dia pode cada vez menos porque as ameaças estão mesmo assim. Mas até o ano passado eu nunca tinha, não sou tão velha assim, não tinha lembrança de professores serem demitidos por conta de greve. Então, meio que já vim assim pronta para gritar. Fiquei cinco anos calada, trabalhando. (Fala de Fabiana, em 20 de agosto de 2015.)

S: Quando eu estava no antigo segundo grau, sempre ficava na dúvida se seguiria a carreira de professor de História ou de jornalista. No terceiro ano e também no pré-vestibular, por coincidência, eu decidi: vou tentar ser professor. Mas o projeto era ser um professor universitário. Era entrar na Graduação, na Licenciatura, entrar no ensino público como professor da rede básica e, depois de uns dez anos, tentar nesses dez anos fazer o Mestrado já que naquela época o Mestrado já possibilitava que você fosse professor do ensino superior universitário. Esse era o projeto original. E acabei entrando em 94 no estado e no ano seguinte, em 95, no município. Ao longo da faculdade eu não me interessei, nunca participei de movimento estudantil, mas, curiosamente, no primeiro ano em que eu entrei no estado, já comecei a participar de movimento sindical. E vede aí 21 anos de trajetória. (Fala de Paulo Sérgio, em 20 de agosto de 2015.

J: Mas de onde vem esta vontade de participar? Por que participar de um movimento sindical se não existia, na época da Graduação, participação em movimento estudantil? (Fala de Joana, em 20 de agosto de 2015.)

S: No meu caso, foi uma coisa mais fato consumado. Você entra no estado e o nosso primeiro grande problema na época foi que o estado não queria pagar o salário integral, alegando que nós estávamos em estágio probatório. Fomos perguntar ao estado onde é que dizia isso; não dizia em lugar nenhum, dizia exatamente o contrário, que no caso do professor não existia esse negócio de pagar menos que o salário pleno. Em outras categorias até tinha isso na rede estadual na época, mas para o professor não; estava escrito que não deveria ser cumprido e eles queriam fazer isso. Partindo desse problema de falta de pagamento integral, a gente começou a procurar o sindicato. Como é que a gente vai fazer para ganhar nosso salário inteiro e tal? E a partir daí você acaba se envolvendo naquela coisa: "Não, a gente vai crescendo um pouco mais. E o nosso salário?" Eu entrei em matricula de 40 horas, foi um dos poucos concursos do estado de 40 horas. A gente deveria ganhar cerca de 150% do que ganharia um professor de 16h; a gente ganhava mais ou menos 105, então faltava um percentual. Aí fomos atrás de uma coisa e descobrimos outra. Aí na hora você vê: "Temos que fazer uma comissão aqui do pessoal interessado para ajudar a direção do sindicato a tocar essa demanda específica." Só que (gravação comprometida) a carga é nova e você precisa dessa carga nova para tentar ajudar. É interessante que nessa época, quando me aproximei era 94, o município estava em greve, o município do Rio estava na última greve antes dessa grande greve de 2013. Era Copa do Mundo (gravação comprometida). Foi uma greve até bem curta, uma semana, duas semanas no máximo, da rede municipal daquela época. Então você começa a tomar, a conhecer essa mobilização a partir do teu bolso, do interesse imediato, econômico, que te movia a procurar o sindicato. Depois você tenta construir noções do seu problema, mas vê que não é só seu, era um problema coletivo. Então tem que ajudar em uma solução coletiva. (Fala de Paulo Sérgio, em 20 de agosto de 2015.)

FG: Em 2007, eu entro na rede pública, no estado. Mas a minha primeira experiência de greve, de movimento, não foi na rede pública, foi na rede privada. A primeira greve que eu fiz, o primeiro movimento do qual eu me sinto realmente parte foi na rede privada, em uma ocasião em que nós ficamos sem receber. E nós, que éramos uma escola de bairro, resolvemos paralisar as atividades. Então, nós tiramos... nós já estávamos há dois meses sem receber, nós tiramos que, nós fizemos uma assembleia na escola, à revelia da direção, que era a dona do colégio também, e nós resolvemos paralisar, registramos tudo e, na primeira prova do quatro bimestre, nós resolvemos que não iríamos mais entrar na sala e eu fui a responsável por dar esta notícia para a direção. (Nós duas rimos.) Entendeu? Então o meu primeiro

> movimento não foi... E dali a gente fez uma greve, nós chamamos o Sinpro, no caso, comunicamos aos pais e dali a gente nunca mais voltou, mas também nunca mais me pagou. Mas foi a primeira experiência e que eu acho que foi muito bacana. (Fala de Flávia G., em 10 de novembro de 2016.)
> **FV**: Eu participei em alguns momentos da greve do estado de 2011. Não foi assim... Eu tive dúvidas naquele momento porque eu não tinha nem um ano na rede estadual e paralisei na greve durante alguns dias, mas fiquei muito preocupada naquele momento. Então a minha participação não foi tão grande. Em 2013 sim, eu participei com toda a vontade do mundo, tanto na greve da rede estadual quanto na da rede municipal. Não tenho arrependimento nenhum.

É inegável que os movimentos grevistas reúnem seus *praticantespensantes* em torno daquilo que têm mais em comum: as pautas ligadas à luta trabalhista. No entanto, pensar que isto define as experiências políticas destes mesmos *praticantespensantes* é um engano. Como já dissemos, muitas são as "redes educativas" que nos tecem. Logo, múltiplas são também as "redes educativas" que nos levam a engajar-nos nas greves ou, ao contrário, a não nos sentirmos confortáveis para aderir aos movimentos.

Desta forma, não se trata de mostrar como corajosos ou "mocinhos" os que participam de movimentos grevistas e como covardes, egoístas ou "pelegos" os que deles não participam. Este capítulo é uma tentativa de pensar quais "redes" mobilizam os *praticantespensantes*, no caso, docentes das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, a viver estas lutas e abraçá-las. Quais encontros possibilitaram que, nos anos de 2013 e 2014, as duas redes fizessem greves colocando um número impressionante de pessoas nas ruas, chegando a parar 90% das aulas na rede municipal? Compreender estas "redes", entender como se tecem, pensar a sua imprevisibilidade e o "caos" que faz parte de sua "tessitura", mas sem confundi-los com o acaso, é romper com clichês tão comuns acerca dos movimentos sociais.

Nem todas as conversas caminharam especificamente para as memórias sobre os *espaçostempos* de militância política nos quais os *praticantespensantes* se formaram. Porém, ao longo das conversas foi possível perceber que muitos já haviam participado de movimentos estudantis universitários, ligados ou não a organizações partidárias, mas que outro grupo, embora já tivesse estado em algumas manifestações, teceu esta mesma militância já como servidor público municipal ou/e, principalmente, estadual.

E, se existem "agenciamentos" que se dão no fora das escolas, existem também os "agenciamentos" que se tecem dentro delas. Um "agenciamento" que quero destacar nesta parte do capítulo é criado na relação, nas intensidades que se tecem no encontro entre os *praticantespensantes* dos *espaçostempos* escolares: estudantes, *professorxs*, funcionários e responsáveis e que passam pelas muitas realidades cotidianas das escolas, das comunidades nas quais estão localizadas etc.

Minhas “memórias” me levam muito para dentro das escolas nas quais eu trabalho ou trabalhava nos anos de 2013 e 2014. Fui tecida professora grevista por minhas companheiras e meus companheiros de trabalho, os quais muito admiro. Foram as professoras da rede municipal, em especial, que me formaram uma professora militante, pois, já atuantes em outros movimentos, me estimularam, mesmo sem saber, a ir às assembleias. Estas, por sua vez, também são *espaçostempos* de encontros e de formação.

Figura 21 – Protesto em frente à Prefeitura do Rio, em 2013

Figura 22 – Ato na Cinelândia em memória de três anos do dia 01 de outubro de 2013

Vale lembrar que o movimento grevista é marcado por muitas angústias, pois há uma quebra do ritmo de trabalho, que assegura certa estabilidade ao trabalhador. Uma greve gera instabilidade, insegurança, medo e estes sentimentos podem ser melhor vividos no contato com o outro. O comprometer-se com uma decisão coletiva, o acatar a decisão da maioria como forma de não deixar os companheiros sozinhos, tanto os da rede em geral mas, principalmente, os da própria convivência na escola, a força que se tece ao encontrar os companheiros de trabalho ao seu lado e ver a assembleia cheia são momentos que fortalecem o coletivo, mas também a cada um dos *praticantespensantes* destes movimentos. No ano de 2013, existia um grupo bastante atuante na escola em que eu trabalho e a vontade de estar com este grupo, de não deixar os companheiros sozinhos e saber que dividiríamos as alegrias e as angústias da greve juntos e, também, a vergonha de não lutar junto com elas e eles me fizeram participar com maior energia.

Nesta parte do capítulo, quero chamar a atenção para a potência do encontro de pessoas que compartilham a vivência das escolas públicas. Pessoas que já vêm com suas "redes" para estes encontros, que já estão tecidas por muitos e muitos fios, mas que se permitem enredar mais um pouco, que agenciam e sofrem "agenciamentos" nos cotidianos escolares, que se deixam impactar/afetar pelo que sentem, veem, ouvem nas muitas escolas desta cidade e desse estado.

> **FG**: E, assim, eu entro no município do Rio em 2010 e acho que o grande choque que eu tive, quando eu entro na rede municipal, foi o choque social. Ali eu acho que, quando eu entro aqui na Marechal é que eu vou entender o que é ser professor da

rede pública. Até então eu não compreendia bem porque o Central do Brasil, que é a escola estadual, ele tinha um "que" de escola privada, era uma escola no centro do Méier, é uma escola no centro do Méier, é uma escola que é referência para a Metropolitana, para o estado, sempre foi vitrine; e eu não sentia muito o que seria ser professor da rede pública e, é quando eu chego aqui na rede municipal, que eu começo a ver os conflitos sociais, que me causam estranhamento, que no ano seguinte, principalmente em 2011, começaram a me causar, não só uma certa indignação, uma certa tristeza muitas vezes, porque eu não sabia lidar, eu não entendia muito bem. Eu não entendia que, na verdade, eu é que estou no espaço deles, eu queria impor de qualquer forma.

Jo: Você se sentia violentada?

FG: Exatamente. Eu me sentia violentada, eu não sabia como lidar e, aos poucos, eu fui superando isso e estou tentando superar até hoje. Mas eu fui superando isso. E eu via muitos problemas na rede municipal, muitos. Eu não achava o salário bom, eu não achava a estrutura boa, a minha sala era um calor do caramba, muito aluno dentro da sala de aula, a questão social sempre latente... eu ficava impressionada porque parecia que ninguém... que estava tudo bem, estava tudo bem. E eu me lembro da primeira paralisação que eu fiz, que foi em 2010, logo que eu entrei houve uma paralisação por conta da previdência e ninguém da escola parou, aqui da Marechal, nenhuma pessoa. E aí, eu vim trabalhar. Quando eu cheguei na porta do trabalho, eu pensei: "O que é que eu estou fazendo aqui? Tem uma paralisação, a escola é isso aí e eu não vou trabalhar". Bati e falei: "Olha, eu vim aqui, mas eu não vou trabalhar". Foi a primeira paralisação que eu fiz aqui. "Eu não vou trabalhar, eu vou para a paralisação". "Mas você vai ganhar a falta", disseram. "Posso ganhar, eu vim avisar". Na verdade, eu não vim avisar, eu vim trabalhar. Fui. E quando eu volto... foi uma paralisação muito pequena, eu acho que tinham umas quatorze pessoas no total ali na escadaria da Câmara Municipal... E aí quando eu volto para a escola, tinha uma diretora, e eu acabei saindo no jornal do sindicato... Sabe aquela coisa de "junta todo mundo para parecer que tem mais gente"? E aí eu acabei saindo no jornal do sindicato. E a primeira coisa que a diretora fez quando me viu no jornal, foi falar assim: 'Vem cá, você não tem mais o que fazer não, você está aqui, cheia de coisa para fazer, e você está aqui no jornal do sindicato parada?". Sei lá... foi alguma coisa nesse sentido que ela falou e eu disse assim, eu me lembro muito bem da resposta, da minha resposta para ela, que era uma pessoa muito autoritária... E aí eu respondi para ela assim: "Vem cá, você é minha diretora, companheira de trabalho, ou você é o Estado, é a CRE querendo me punir?". Ela ficou sem graça, a gente conversou, fingiu que era brincadeira... Foi a minha primeira experiência. De lá para cá, todas as paralisações que havia, mesmo sendo esvaziadas, eu procurava participar por este sentimento de achar que tinha uma coisa errada e, como é que não saía nada, sabe? Como é que ninguém se rebelava? Todo mundo... Estava tudo bem. Acho que foi por aí como eu inicio a minha vida dentro da rede municipal.

BN: Na verdade, eu já tinha tido alguma participação no movimento estudantil na faculdade, já vinha de uma militância desde a faculdade. Quando eu comecei a trabalhar, eu encontrei um monte de amigos também da época em que eu militava e comecei a me envolver de novo. Mais próximo do PSTU e depois mais afastado, mas comecei a militar desde que eu entrei, porque os meus amigos todos são ex ou militam até hoje. Então, foi meio que natural.

Jo: Esse encontro com as pessoas, você vê como uma coisa potente? Vou dar um exemplo. Se você não tivesse encontrado essas pessoas no ambiente de trabalho, as pessoas que estavam com você no movimento estudantil, esse encontro com as pessoas é algo potente, te dá segurança?

BN: Dá. Porque quando você começa a trabalhar, você não conhece ninguém, né?

Jo: E é uma relação muito diferente também de você enquanto estudante para você trabalhador. Não é?

BN: Sim, claro. Eu tinha medo, receio. Mas de certa forma, não era nada tão novo. Acho que se eu não tivesse o contato com essa galera, mesmo assim eu iria fazer. Entendeu? Mas foi importante para dar segurança. Por exemplo, eu tinha um grande amigo que militava no SEPE e entrou antes de mim na rede estadual, isso em 2011, foi minha primeira greve... Assim que eu entrei, começou a greve de 2011. Aí ele foi me inserindo, foi muito mais fácil. Ele já me colocou em contato com o diretor da

> minha regional e esse diretor passou lá na escola... (...) O diretor foi lá e aí eu passei a militar a partir dessa galera. De repente, eu não teria começado ali a militar, a correr escola, mas, como eu colei com essa galera, eu já passei a correr escola, frequentava as assembleias, os conselhos deliberativos... Isso em 2011. Já em 2013, eu já tenho um protagonismo um pouco maior. Eu já sabia como era o caminho das pedras. Então, a gente definia o conjunto das escolas, dividia, cada um se juntava a um grupo e ia passando nas escolas e aí eu já... Em 2011 eu não falava muito. Já em 2013, eu já passava nas escolas já chamando, falando, argumentando, falando na sala dos professores. Mas esse contato foi fundamental, sem dúvida. Porque você vai aprendendo mais ou menos como lidar com a coisa. Não que eu não faria a greve, eu faria. Mas já não sei se eu iria militar. Aí eu já não sei. 2013 eu acho que já era o momento para isso já.

As falas de Flávia G. e Bruno N. são marcadas pela presença de outros *praticantespensantes*. Estudantes, *outrxs professorxs*, diretoras estiveram presentes na "tessitura" de cada um de nós enquanto militantes. Uma militância que não se refere apenas à luta trabalhista, às negociações com os governos, aos *fazeressaberes* do movimento sindical, mas uma militância que se realiza e se cria nos *espaçostempos* cotidianos de cada uma das escolas. É uma defesa dos *espaçostempos* públicos e do que ali se cria de *conhecimentossignificações* agenciada pelo encontro potente com o outro, pelo processo de *aprendizagemensino* em que estamos mergulhados todos nós, pelas "redes de solidariedade" que ali se tecem e que, como pudemos perceber nas narrativas, transbordam as paredes das escolas.

Há uma militância tecida na vivência cotidiana dos *espaçostempos* públicos, como as escolas das redes estaduais e municipais. E, em um momento de ataque tão forte àquilo que é público, em um momento de aumento das privatizações, da entrada de empresas terceirizadas nos serviços públicos, em que a administração do que pertence aos cidadãos e deve ser gerido pelos governos está sendo entregue às Organizações Sociais, esta militância, tecida no chão da escola, é resistência e criação de novos *fazeressaberes.*

5.3 **Os movimentos grevistas enquanto *espaçostempos* de formação de *professorxs***

Uma vez que defendemos que os movimentos sociais ao longo da História são "redes educativas", é preciso também reconhecer que a vivência destes movimentos cria muitas outras "redes educativas", que também nos tecem e mobilizam nossas práticas cotidianas.

Assim, nesta parte do texto, desejo apresentar os movimentos sociais, em especial as greves dos profissionais da educação das redes municipal e estadual, nos anos de 2013 e 2014, como *espaçostempos* de formação docente.

Nas escolas nas quais trabalho é possível perceber muitas mudanças nas práticas cotidianas no retorno dos movimentos grevistas. Laços foram feitos e desfeitos, temas ganharam destaque e foram melhor discutidos, novas atividades foram propostas etc. Algo foi tecido nos/com os *praticantespensantes* destes *espaçostempos* escolares (os que aderiram e os que não aderiram aos movimentos) e estas mudanças tecem novos *fazeressaberes* que povoaram as escolas.

Em nossas conversas, *xs professorxs* falaram sobre o que puderam aprender nas vivências das greves e como isto operou no que se tece nos variados *dentrofora* das escolas nas quais trabalham.

> **Ju:** Para além dos ganhos materiais e corporativos que a gente teve, e eu reconheço isso como ganhos da greve, acho que houve formação. Talvez não tenha havido uma conscientização de algumas pessoas, mas serviu para gerar uma abertura maior para discutir certos assuntos e uma abertura maior para perceber que a gente está fodido mesmo e que, se a gente não gritar, vai piorar mesmo. Não que as pessoas vão sair super conscientes, vão fazer greve e paralisação toda vez que tiver. Mas, eu acho, assim, serviu, e que é o mínimo, para alertar a essas pessoas de que, se você não quer fazer, respeite quem está a fim de fazer. Isso já é um ganho bem grande aqui na escola pelo o menos. Antes, como eu te falei, eu fazia paralisação sozinha e, todas as vezes que eu tentava trazer esse tipo de discussão, eu era totalmente ridicularizada, desautorizada das mais variadas formas possíveis. Acho que houve esse ganho. E acho que muita gente está mobilizada mesmo, não está querendo aceitar um monte de coisas, quer reclamar. Aprendeu que pode falar! Que "ok" você reclamar.
> **Jo:** Tem gente que tem medo de falar dentro do próprio espaço, né?
> **Ju:** Isso. Aprender que tem que debater sim, que tem que discutir sim. Isso foi bom.
> **Jo:** E o que mudou em você?
> **Ju:** Em mim? Na escola? Eu percebo, claro! Eu me fortaleci muito aqui dentro, me senti mais confiante para trazer esses temas. Me senti, vou usar a palavra da moda, me senti mais empoderada para discutir a pauta econômica e corporativa, a pauta de gênero, de relações étnico-raciais, de diversidade sexual. Eu senti que é isso mesmo, o espaço é aqui e está em disputa, existe mobilização e vamos levar isso para frente! Antes, não é que eu não achasse importante, mas eu ficava muito desanimada. É difícil quando você tenta fazer as coisas e é deslegitimada. Esses movimentos serviram para me fortalecer para fazer as paralisações, mas também para as disputas internas.
> **Jo:** Bruno, esse papel que esse colega da rede estadual teve para você, você acha que você tem hoje aqui na escola de alguma forma?
> **BN:** Eu acho que desde de 2013... Porque em 2011, aqui na prefeitura, eu não falava muito. E aí, a partir de 2013, eu passei a ter um papel mais ativo aqui, que eu não tinha. Eu tinha mais no estado, mas era uma coisa mais acanhada. Em 2013 também teve tudo aquilo, né? A ocupação da Câmara... Isso também deu uma força muito grande para a gente na escola. Porque a gente, de certa forma, ficou com algum protagonismo. Hoje as pessoas já perguntam: "Ah, Bruno, como está aquela história?". Então, você começa a participar e, mesmo que você não seja um diretor, as pessoas já olham para você como se você fosse, fizesse parte do sindicato, mesmo você sendo só base, como é o meu caso. E eu acho que a partir daí eu comecei também a me envolver mais com as coisas da escola. No conselho de classe eu

passei a falar mais, a discutir coisas que eu não discutia, fazer... Eu confesso que eu tenho um pouco de preguiça de fazer esse trabalho, porque, às vezes, eu acho meio chato ter que... embora a galera aqui seja muito tranquila... Mas, assim, de ter que ficar trazendo informação: "Olha, gente, amanhã tem paralisação". Isso é chato, mas eu passei a atuar mais nesse sentido, sem dúvida. E a gente se fechou mais, teve toda a problemática com a diretora que fez com que a gente se unisse, os problemas com a polícia... Eu acho que, a partir de 2013, na rede pública municipal fechou-se um grupo que hoje é, para mim, a coluna vertebral da escola, de tocar as paradas... Pedagógicas mesmo, não necessariamente sindicais. (Cita alguns nomes.) Que vai tocar os projetos da escola e os eventos também. E os outros, que não são, necessariamente, de participar das coisas sindicais, mas que estão próximos de nós e que participam dos projetos.

FG: Eu já tinha tido outras greves, como eu falei para você. A de 2011 vai ser... A primeira greve é na escola privada, a de 2011 é a primeira que eu participo mesmo. Acho que foi em 2011, não, foi em 2009 a primeira violência assim que eu vejo. Foi em 2009 sim, que o policial estava bem do lado, quando o policial empunhou a arma para o professor, a arma de fogo. Ali eu vi que tinha alguma coisa errada. E aí... Eu acho que eu virei uma professora da educação pública. Quando eu venho para o município do Rio e eu começo a ter esses conflitos, e eu digo para você que depois de 2013, vem mudando, mas depois de 2013 eu acho que muda tudo, porque eu acho que eu passo a ser, eu entendi o que é o meu aluno... Não que isso tenha... Não que haja completude nisso. Mas eu entendi para quem eu falo. Eu estou compreendendo qual é o problema, eu compreendo melhor, não como libertadora, eu não vou ser libertadora de nada, mas eu compreendo qual é o meu papel dentro da sala de aula. E antes eu não sabia. Quando eu chego aqui em 2010, eu não sabia. Eu achava que a Língua Portuguesa era isso e acabou. Não é, não é isso. Não é só isso. Tem isso, mas não é só isso. Eu acho que eu passei a compreender por meio de todas essas movimentações... Isso me fez ler outras coisas, querer discutir o meu papel, o meu trabalho, o que eu vou levar para a sala de aula. Hoje eu tenho coragem... Quando eu estou cansada, eu posso levar um texto que ele é, assim, muito bobinho, ou parecer muito bobinho, mas eu pensei: "Esse dá" ou "Esse não dá para levar". E essa seleção foi dessa minha compreensão do que sou nesse mundo e qual o meu papel dentro dessa sociedade que é tão complexa e que, mais especificamente, dentro dessa escola, que fica no subúrbio, dentro de uma comunidade, o que eu tenho que fazer. Eu acho que, à medida em que o tempo passa, isso me gerou mais formação do que a minha formação de professores, que falava de algumas coisas de maneira tão distante, ou discutia formas de fazer que estão tão descoladas do que eu vi aqui. Eu acho que isso fez com que eu até buscasse esses textos, que são de educação e que discutem coisas que tem a ver com minha realidade, mas que, na minha formação de professores, eu não tive essa oportunidade.

BN: Foi o que eu te falei. Eu sou um profissional completamente diferente. Para mim foi um divisor de águas. Depois da greve eu passei a pensar mais a escola, pensar maneiras de a gente intervir coletivamente junto aos alunos, pensar um Projeto Político Pedagógico que dialogue com a comunidade.

Jo: Sua pesquisa no Mestrado veio um pouco nessa discussão?

BN: Sem dúvida! Tem essas questões. Que coletivamente a gente pode, se não transformar, ao menos melhorar um pouco o ambiente da escola, o envolvimento. E eu sou duas pessoas, antes e depois da greve. Me aproximei de um grupo que quer pensar a escola, que quer pensar maneiras de se inserir com a comunidade. Que é um trabalho que a gente tentou fazer junto aos responsáveis na greve. Um meio da escola ser difusora de informação, de cultura do bairro. De uma maneira coletiva. A gente pensa os projetos e cada um participa da maneira que achar melhor, ou não participa. Opinar nas questões da escola. Eu acho que o grupo se consolidou como o grupo que hoje, dentro da escola, é um grupo coeso, de pessoas que participam dos processos da escola, que opinam, que constroem a luta, os projetos. Que se tornam referência. Que a galera, de alguma forma, se referencia. Até mesmo na sucessão da última diretora a gente passou a ter mais protagonismo, eu acho. Antes era mais difuso. A Flávia centralizava mais essas coisas, eu acho. Hoje a gente divide tarefa. Depois da greve a gente divide, eu peguei o CEC. Para uma pessoa só não ficar à frente, a gente divide tarefa.

Jo: Eu acho bacana também essa tentativa de aproximação das escolas. É bom saber que atravessar a passarela é uma possibilidade.
BN: Pois é. A nossa ideia é que, depois que os projetos se consolidassem aqui, a gente ampliasse para o entorno, para o bairro. E o legal é isso. E a gente conheceu algumas pessoas da sua escola nesse movimento. Tudo bem que, às vezes, tem essa troca de professores...
Jo: Um faz dupla aqui, outro lá.
BN: Isso, Mas a gente começou a conversar mais com a Fabiana, com você e com a Juliana nas atividades da greve. Agora, o ideal seria mesmo sair das atividades de escola e se ampliar para o bairro. E que foi o que a greve fez. Mas eu acho legal a gente ter iniciado uma articulação na época das eleições. Porque eu acho que a gente tem que se tornar uma referência no bairro. A gente está muito aqui dentro, em uma postura de repartição pública. E eu acho que a escola tem que ser um catalizador de potencial do bairro, trabalhar isso.
Jo: Eu lembro de você falar muito sobre isso. Não apenas a escola criar algo que ela julga potente, mas de perceber o que é potente no bairro e contribuir para isso.
BN: O filme foi um pouco esse esforço de sair, andar, entrevistar, trabalhar com a memória. Ver que esse conhecimento se constrói.
A: Eu estou preso ainda à primeira pergunta. (Todos riem.) Eu ainda estou tentando falar só que vocês não deixam.
Ja: A gente foi viajando aqui. Foi falando.
Jo: Mas a ideia é essa. Qualquer coisa, depois você pode acrescentar.
A: Mas é sério mesmo. Uma coisa assim da greve de 2013... Eu conversando com pessoas, conhecendo pessoas novas também ali e tal e, principalmente nessa conversa, eu comecei a acreditar que eu precisava estudar mais. Principalmente sobre política. Eu sempre estudei. Nunca parei de ler, nunca parei de estudar. Mas, eu sempre lia, sempre estudava dentro da minha área, coisas voltadas para o ensino, para a Língua Portuguesa: a prática de leitura, a prática de escrita, a prática de análise sintática, de análise da língua e tal. E, conversando com os professores ali no movimento, eu, muita coisa eu não sabia. Então, com aquela galera, com o movimento, eu passei a perceber que eu precisava, também, estudar, ler sobre outros assuntos. Então, eu também gostaria de deixar isso registrado.
B: Talvez, tenha sido essa..
A: Acho que essa foi a maior... Vitória... Essa foi uma vitória pra mim.
B: A gente voltou diferente nesse sentido, de começar a correr atrás, de começar a pesquisar...
A: A pesquisar... Exatamente.
B: E, até em algum momento, passar isso para os alunos também. Eu lembro que, num primeiro momento em que eu voltei, em um sábado daquele em que eu tive que dar aula, eu, a primeira coisa que eu fiz foi explicar o que era a greve, porque que foi feita a greve, porque ela acabou. Porque eles é que são os maiores afetados, diretamente, pela nossa parada e por ficar lá sábado. A gente sabia que ia ficar lá sábado. Eles tiveram isso como consequência, né?
Ja: A Rede Globo, emissora de televisão sempre mostrando aqueles pais insatisfeitos com a greve.
A: E eu ficava com aquela ideia assim: “Alexandre, você não tem que ler apenas livros, assuntos da sua área de atuação. Você precisa ler sobre tudo isso. Justamente para depois você explicar para o aluno o porquê da greve. E você ter argumentos pra depois tentar convencer outros professores a participarem da greve”. A ideia de convencer outros professores a participar da greve não surgiu em 2013, eu não fiz isso em 2013. Mas, foi graças à greve de 2013 que surgiu a ideia de fazer isso depois.
B: Mas, sabe o que eu vejo nisso? E talvez eu esteja influenciado pelo que a gente estava falando. A greve gerou uma oportunidade de a gente entrar em contato com a gente mesmo. Não eu comigo mesmo, mas os professores conversarem conversas que não são viáveis dentro de uma sala de professores, ou no corredor. E aí você começa a se informar, começa a entrar em contato com pessoas com quem você não tinha aquele contato mais próximo. Isso vai gerando questionamentos, vai gerando...
A: Exatamente.

> **B**: Vai gerando novos conhecimentos que a gente, no dia-a-dia, não consegue. A gente é atropelado pela quantidade de coisas que a gente tem que fazer. E que eu, inclusive, ainda tenho que fazer, farei amanhã de manhã. (Todos riem.) O conselho é amanhã e eu farei amanhã de manhã. Então, é uma coisa. E isso foi uma pausa nos trabalhos para possibilitar esses estudos, ainda que não formais naquele momento, mas que gerou esse correr atrás.
> **Jo**: De greve, assim, o que eu acho mais legal é isso. A gente se pensa muito como escola e, aí, na greve, a gente tem a chance de se perceber rede. Só que chega um momento em que você tem que voltar para a escola. E a pergunta é essa, vocês já falaram um pouco, assim: o que vocês perceberam de diferente em vocês nessa volta para a escola? Quando vocês se perceberam escola de novo, o que mudou? Se é que mudou alguma coisa.
> **Ja**: (...) Eu acho o seguinte, a conscientização não vem de fora, ninguém te ensina, você aprende lutando. Você só aprende indo na assembleia, você só aprende indo na manifestação, você só aprende indo lá. Você tem que ir lá. "Ah, porque a manifestação é baderna!" Esse nunca foi na manifestação. "Na manifestação só tem vândalo." Esse também nunca foi. Esses caras nunca foram. O dia em que forem, eles vão ver que não é assim. (...) Então, eu penso o seguinte: eu tenho que dar o meu melhor. Eu tenho que contribuir para esse aluno. Então, nesse ponto... A greve me transformou? Eu não posso dizer, de mim, eu já tenho isso comigo desde que eu me formei. Eu não tinha essa cabeça. E estudei História, eu comecei a enxergar o mundo de uma forma diferente. Aí, a gente segue carreira acadêmica e você fica mais cabeçudo ainda porque você começa a entender mais as coisas, você começa a enxergar o mundo de uma maneira diferente e aí você toma consciência, de fato, da importância da educação. Então, para mim, depois que eu comecei a dar aula... E, aí, eu posso dizer uma coisa, não dessa greve especificamente, mas cada movimento grevista que eu participei, cada manifestação pública que eu fui, cada luta por direitos que eu fui, isso me tornou mais consciente me tornou mais forte, me tornou mais cônscio dos meus direitos e da importância que eu tenho em sala de aula com os meus alunos. O mais importante para mim que ensinar História e conteúdo de História, que isso, se o cara sabe ler, ele vai pegar o livro didático e vai ler, vai entender... O mais importante para mim é debater com ele. É criar uma consciência crítica a partir do conteúdo. (...) Para mim, é o que eu falo, cada greve, cada movimento, isso foi me fortalecendo e me deixando mais consciente disso que eu estou te falando, que eu tenho atuar em sala de aula nesse sentido, de usar a História para questionar, para problematizar, para fazer eles enxergarem a realidade deles. Se eu fizer isso, eu me dou por satisfeito, estou bem demais, durmo tranquilo. (...)
> **B**: (...) Aí, eu acho que essas pausas são importantes. É o que, talvez, quando eu entrei no município, foi em 2011, entrei já na semana de planejamento, assumi em fevereiro, de planejamento não, de capacitação... E o que eu tive de capacitação na escola? Aprendi a fazer caixinha, uma caixinha de papel, que eu só fiz aquela vez e nunca mais. Talvez esses períodos de capacitação, esses centrões que ainda existem, sabe-se lá se ainda vão continuar existindo, talvez fossem o momento da gente se conhecer melhor, da gente compartilhar conhecimento. Um professor oferecer uma palestra para os seus colegas sobre determinado assunto. Essa professora ofereceu uma palestra para os alunos, para todas as turmas de Ensino Fundamental II. Deram um nome bonito lá, mas era sobre estupro. Era "Gentileza no namoro", mas era sobre estupro. (...) Foi legal. E eu assisti porque eu estava de tempo vago. Mas, se eu não estivesse, eu não teria assistido. Partilhar esse conhecimento que a gente tem. Às vezes sem ser na área que a gente estuda, eu acho importante. Ela enriquece a gente e faz pare da nossa capacitação mesmo. Não é só em sala de aula que a gente aprende.

Durante nossa conversa, Juliana (**Ju**) falou que acredita na greve como a principal ferramenta de luta dos trabalhadores e diz que esta funciona, vide todas as repressões sofridas ao longo da História, tanto por meio da violência policial, como pelo próprio Poder Judiciário,

que tende a dar ganhos aos patrões, justamente por ser uma pausa na produção, independente de qual seja o produto ou serviço prestado por estes trabalhadores.

Essa pausa, como Brunno (**B**) também disse, não gera passividade. Ela provoca uma "sacudida" nos cotidianos das cidades, quando irrompe "a normalidade" com suas manifestações, ocupações etc.; nas mídias hegemônicas e alternativas, povoando os noticiários, denunciando algo "injusto", dividindo opiniões; nas vidas dos seus *praticantespensantes* que, fora da rotina de trabalho, vivenciam outros *espaçostempos* etc. Ou seja, essa pausa é criativa, é uma pausa produtora de inúmeros *fazeressaberes*.

Ao longo do texto desta tese, repetimos exaustivamente que os movimentos sociais foram ao longo da História e são, também hoje, "redes educativas". As greves dos profissionais da educação no Rio de Janeiro mais recentes foram agenciadas, entre outros, por movimentos grevistas anteriores (os vividos e os não-vividos pelos *praticantespensantes)* e as "memórias" criadas destas mesmas experiências; pela ida às ruas nas chamadas "Jornadas de junho" de 2013, onde muitos docentes já estavam nas manifestações; pelas vivências cotidianas nas muitas escolas das redes, que causavam indignação e revolta; pela pressão exercida pelos governos e a perda de autonomia pedagógica; pela crise econômica e queda no poder de compra de grande parte da população etc. Mas, em especial, estes movimentos grevistas foram também agenciados pelo encontro com o outro, com os estudantes, com outros docentes. Tudo isso gera um acúmulo que não é perceptível ao desatento, até que explode em um movimento que ganha as ruas.

Se estes movimentos são agenciados por muitos outros "acontecimentos", eles também tecem novas "redes educativas", que, emaranhando-se com as já existentes, criam *conhecimentossignificações* que nos permitem enfrentar as lutas cotidianas. Criar novas rotas na cidade, tecer maneiras de proteger-se da violência policial, produzir material para divulgação nas manifestações e nas mídias alternativas, a ocupação dos *espaçostempos* públicos e dos *espaçostempos* virtuais, o *aprenderensinar* das maneiras de fazer as assembleias e seus códigos, buscar compreender as questões judiciais, possibilitar que o corpo aprenda a enfrentar novas experiências, deixar operar em si novos blocos de sensações etc. são "práticas" de antidisciplina, são caças não-autorizadas, são operações de tipo "tática".

Estas "táticas", como nos ensina Certeau (2012), são os novos "usos" da produção do mais forte, escapam às tentativas de controle do que é produzido, são criação, lances dentro das possibilidades, mas, jamais, são a reprodução daquilo que é esperado pelos grupos de poder. As "táticas" podem não acumular grandes ganhos, elas não tomam os lugares de poder para si (e, ainda que temporariamente os ocupem, o fazem criando novos significados), não

tomam governos etc. Mas produzem mudanças, ainda que microscópicas. As "táticas" acumulam em *fazeressaberes,* em *conhecimentossignificações* que ficam guardados nas "memórias". "Memórias" estas que partilhamos nestes dois capítulos.

Esses novos *conhecimentossignificações* não ficam adormecidos, mas passam a tecer novas "práticas" cotidianas nos tantos *dentrofora* das escolas. Ao término dos movimentos grevistas, os profissionais da educação (grevistas e os que permaneceram no trabalho), assim como toda a comunidade escolar já não são os mesmos (ainda que esta transformação não seja consciente ou percebida por *todxs*) e aquilo que teceram irá agenciar os currículos *praticadospensados* nas escolas. Muitos foram os exemplos que *xs professorxs* nos deram: novos temas passaram a ser discutidos, houve uma ocupação maior dos *espaçostempos* escolares por alguns *professorxs*, temáticas passaram a estar em destaque, as relações se modificaram, *professorxs* de escolas localizadas no mesmo bairro se aproximaram e criaram novos projetos etc.

Por este motivo, os movimentos sociais e, neste caso, os movimentos grevistas são *espaçostempos* de formação docente e agenciam novas práticas nos cotidianos das escolas, pois os *conhecimentossignificações* tecidos nessas experiências povoam os currículos *praticadospensados.*

No entanto, em um tempo em que os profissionais da educação e os *espaçostempos* de educação formal estão sendo duramente atacados pelos governos, pela mídia hegemônica e por parte da sociedade, seja pelo discurso em torno do mau preparo dos docentes, da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, que não respeita a diversidade e a autonomia docente, pela política de "apostilamento"[34] que invade as escolas públicas, desviando dinheiro para as empresas privadas, ou seja, ainda, pelo discurso contrário que coloca os profissionais da educação como doutrinadores dos estudantes, há de se ter muito cuidado.

O que esta tese defende é que os movimentos sociais são *espaçostempos* de formação como são diversos outros, como a família, a igreja, o terreiro, o partido político, os meios de comunicação, as empresas, os bairros, os governos etc. Todos estes *espaçostempos* são formados por múltiplas "redes educativas" tecidas por ideias variadas e que estão em constante disputa. Afirmar que as greves produzem *fazeressaberes* que agenciam novas "práticas" nos currículos *praticadospensados* é apenas dizer que tantas outras discussões,

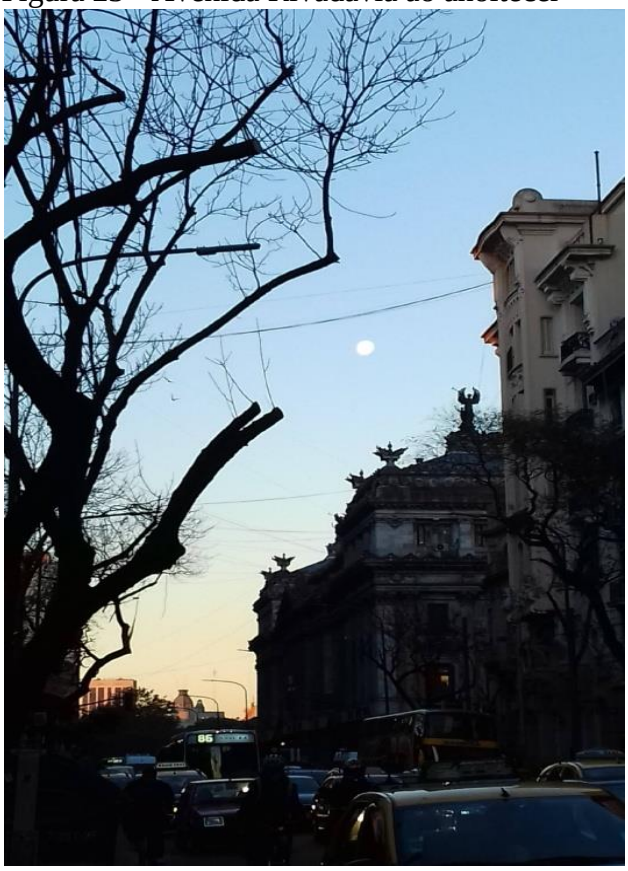
[34] Sào materiais didáticos/curriculares bastante frágeis que são produzidos por fundações privadas e comprados pelos governos de estados e municípios para serem usados em salas de aulas e que reduzem ou limitam em alguns aspectos a autonomia de magistério do docente

conhecimentossignificações, imagens, falas etc. passam a povoar *espaçostempos* que já estão em disputa, pois ela é própria dos cotidianos e da experiência humana no mundo. Não há doutrinadores e doutrinados nas escolas públicas. Dizer que um educador doutrina os estudantes que estão em sua sala de aula é desconsiderar toda a capacidade criativa de ambos. Se, com Certeau (2012), pensamos as "táticas" enquanto operações de criação, de "usos" variados e produtivos, se entendemos que os *praticantespensantes aprendemensinam* de formas variadas e produzem *conhecimentossignificações* nos cotidianos, criminalizar a prática docente é censurar a liberdade de expressão e buscar, inutilmente, controlar a criação de saberes que desafiam os *espaçostempos* de poder.

6 SERIA MESMO A GRAMA DO VIZINHO MAIS VERDE QUE A NOSSA? UMA PASSAGEM POR BUENOS AIRES E UM PERCEBER-SE PARTE DA AMÉRICA LATINA

6.1 Chegando em Buenos Aires e conhecendo a FILO

Figura 23 - Avenida Rivadavia ao anoitecer



Cheguei à Cidade Autônoma de Buenos Aires no dia 05 de maio de 2017. Era outono. As árvores estavam perdendo suas folhas, que, caídas ao chão, tomavam as ruas da cidade. Uma imagem muito bonita, pois parecia que Buenos Aires se desnudava para quem estava chegando com tantas expectativas e curiosidades, como eu. E, pensando agora (este capítulo começou a ser escrito no último mês do Estágio no Exterior[35], mas foi finalizado já de volta ao Rio de Janeiro) sobre esta cidade e as sensações que experimentei, acredito que o outono

[35] Entre maio e agosto de 2017, estive em Buenos Aires graças a uma Bolsa de Doutorado no Exterior, também conhecida como Doutorado-Sanduíche, financiada pela Coordenação de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

deva ser percebido muito mais pela renovação das árvores, quando estas se despem para recriar-se, que pela simples perda das suas folhas. Assim, a cidade não fazia um movimento apenas de mostrar-se, mas também de transformar-se e eu pude acompanhar um pouco deste processo, permitindo que o mesmo tecesse algo novo em mim.

A respeito de estações, Tadeu (2004), estudioso de Deleuze, nos traz um esclarecimento sobre o modo de pensar repetição e diferença por este filósofo, nos dizendo:

> sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso que salta salte sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um "diferenciador" externo, é preciso conceber algo que "comanda" esse processo, por assim dizer, de "dentro", de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de "diferença". [...]. Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a "coisa" criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a "diferença") que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, um liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma "coisa", a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na "origem" mesma da renovação, do fluxo, da vida. (p. 20-21).

Movimento, questionamento, memória e luta são palavras que habitam os cotidianos *praticadospensados* de Buenos Aires. Por este motivo, esta é uma cidade pulsante, intensa. Não que outras tantas não sejam, pois onde há gente, algo pulsa. No entanto, muitas eram as questões que ganhavam as ruas, as conversas, os meios de comunicação hegemônicos e não-hegemônicos e tantos outros *espaçostempos*, a exemplo: da universidade, na qual acompanhei as aulas ministradas pela professora Carina Kaplan; das escolas, que conheci através das conversas com *professorxs*, e dos sindicatos, dos quais dois pude conhecer um pouco melhor. Estes são *espaçostempos* que, muitas vezes, têm cheiro de luta, em especial, em momento político tão delicado como o que se encontra a Argentina. Trataremos disso em breve.

A Faculdade de Filosofia e Letras, pertencente à Universidade de Bueno Aires, fica no bairro de Caballito. Vivendo em Palermo, precisava pegar o ônibus na esquina de casa, descer na Avenida Rivadavia (que corta boa parte da cidade) na esquina com a rua Puán e andar por esta última quatro quadras. Fui a primeira vez na FILO (Faculdade de Filosofia e Letras) no dia 08 de maio. A professora Carina Kaplan me recebeu junto com os bolsistas e doutorandos

Dario e Ezequiel. Mais tarde um pouco, chegou Clara, professora com quem Carina dividia uma disciplina.

Às segundas-feiras, Carina dava aula da disciplina Sociologia da Educação, que, no primeiro quadrimestre de 2017, foi oferecida aos estudantes que estavam ingressando no curso de Ciências da Educação, aos que pertenciam ao curso há mais tempo, mas não haviam participado da disciplina e, ainda, a estudantes de outros cursos. Isto fez com que a turma tivesse mais de duzentos estudantes inscritos, o que por si só já era um grande desafio, que não estava acostumada a ver nas universidades brasileiras, nas áreas de humanas e sociais que frequentei. Acompanhei as aulas desta disciplina até o recesso de inverno e pude reencontrar com autores que já não lia há algum tempo, bem como ouvir mais sobre alguns autores que estão presentes aqui nesta tese. Assim foi o reencontro com Marx e Foucault, mas também com Bourdieu e Elias, autores mais presentes nos trabalhos desenvolvidos pela equipe coordenada por Carina Kaplan. Além disso, acompanhar esta disciplina me fez conhecer um pouco do funcionamento da faculdade, entender a divisão/diálogo entre as disciplinas teóricas e os chamados "Prácticos", compreender um pouco como se dá a formação de *professorxs* na Argentina etc.

A turma que lotava aquele auditório foi bastante receptiva comigo. Lembro do riso gostoso dos estudantes quando, ao me apresentar, falei um "boa noite" carregado de "carioquês". Nas primeiras aulas, observando-os, fiquei surpresa com sua participação, pois faziam questão de falar, posicionar-se, dar exemplos de situações cotidianas a partir das leituras propostas etc. Tão jovens esses estudantes e tão engajados, eu pensava. Até que me dei conta que os exemplos sobre salas de aula abundavam e aí entendi que aquelas pessoas não só falavam de suas memórias enquanto estudantes, mas também falavam enquanto docentes de Buenos Aires e de outras cidades da província (estado) de mesmo nome.

Havia naquela sala *professorxs* do ensino inicial (que atende crianças de 45 dias a 5 anos), do ensino primário (que atende crianças de seis a doze ou treze anos, de acordo com a província, ou seja, da 1ª à 6ª ou 7ª séries), do ensino secundário (que recebe jovens treze ou quatorze anos a dezoito ou dezenove anos), das escolas indígenas etc. Alguns desses jovens lecionavam em toda a província de Buenos Aires, não apenas na Cidade Autônoma, e outros, que ainda não se dedicavam ao magistério ou trabalham em outras áreas, eram futuros sociólogos, antropólogos etc.

Eram jovens também muitas vezes engajados nas lutas políticas mais gerais de seu país, nas lutas docentes e também nos movimentos estudantis. Aliás, a FILO é tomada pelas marcas dessas lutas através dos cartazes, faixas, desenhos, panfletos etc. que povoam as

paredes, a entrada, os murais e janelas da faculdade. Os conflitos e questões da sociedade na qual aqueles jovens se formam, enquanto também a formam, estão ali, seja nos convites para debates, nas propagandas políticas, que são muitas, seja nas insistentes interrupções na aula para dar um recado ou convidar para uma assembleia. Vale destacar que a faculdade vinha fazendo uma série de "paros" (paralisações com aula parcial, aulas públicas ou sem aula) por conta, em destaque, da reivindicação de convocação da Paritária Nacional, outro assunto do qual trataremos neste capítulo.

Figura 24 - Fachada da Faculdade de Filosofia e Letras - UBA

Figura 25 - Convite para a aula aberta

Figura 26 - Cartaz com reivindicação dos docentes da UBA

Como dito antes, ouvindo-os, pude perceber que aquelas e aqueles jovens já eram *professorxs*. A grande maioria tinha feito o que se chama de superior não universitário, ou seja, os cursos de "Profesorado", que habilitam a dar aulas, em especial, para os níveis inicial, primário e secundário. Boa parte daquelas e daqueles jovens, vale também dizer que era uma turma com muito mais mulheres que homens, mas, ainda assim, eles estavam bem presentes, trabalhavam em escolas ao longo do dia, até fora da cidade em alguns casos, e, à noite, dedicavam-se a estudar para ascender na sua profissão, por prazer, para responder às suas inquietações e tantos outros motivos.

Para além dos muros da FILO, a cidade também me encantava. As caminhadas pelas praças de Buenos Aires (que são muitas), as feiras (ah, San Telmo e Mataderos!), a organização espacial, bem específica da colonização espanhola, os *espaçostempos* cheios de memórias, em especial, a Praça de Maio, sempre tão imponente quando lembra à Casa Rosada que a voz do povo argentino é potente etc. tornavam meus dias muito felizes.

E, agora, tenho o desafio de tentar dar conta, nestas poucas páginas, de uma experiência de amadurecimento vivida. Um amadurecimento que começa por aprender a morar sozinha em outro país, passa pela tarefa de administrar o tempo de uma pesquisa que tem dias contados e que "termina" na escrita de um capítulo que busca, mais uma vez,

corresponder de forma mais honesta possível ao que foi *vividoaprendido* neste tempo do ‘Sanduíche’. Digo isto porque falar da casa do outro é sempre muito mais delicado do que falar da própria casa. E é muito fácil, assim como perigoso, transformar as impressões em afirmações.

Por isso, conto, neste capítulo, com as *narrativas* de quatro pessoas que me cederam seu tempo e seus pensamentos acerca do que vivem *xs professorxs* atualmente na Argentina e, especialmente, na Cidade Autônoma de Buenos Aires. Conto também com a ajuda dos estudantes da FILO que pude ouvir por alguns meses, do que presenciei na marcha que acompanhei e do que pude aprender com as reuniões que tive com a professora Carina Kaplan e os estudantes de pós-graduação: Ezequiel, Dario, Veronica, Virginia e Agustina. Todos esses encontros mobilizaram de muitas formas as minhas *redes.*

Como cheguei em momento bastante intenso da luta *dxs professorxs*, tanto da educação primária e secundária, como universitária, em toda a Argentina e, com certo destaque, em Buenos Aires, algumas escolhas foram necessárias. Em conversas com Carina Kaplan e Nilda Alves, orientadoras deste trabalho, optamos por concentrar as atenções na Cidade Autônoma de Buenos Aires, capital do país, cidade mais rica e que reúne boa parte da população argentina. Esta escolha se deu pelo destaque político e econômico da capital do país, do local em que eu estava hospedada, das possibilidades de contato, em especial, com os sindicatos, e para fazer um paralelo com a pesquisa desenvolvida no Brasil, uma vez que trato das greves no município e no estado do Rio de Janeiro nos anos de 2013 e 2014. Nesse sentido, Carina Kaplan me sugeriu contar um pouco melhor sobre a experiência da “Escuela Pública Itinerante”, forma de luta dos docentes argentinos que tem início na Cidade Autônoma de Buenos Aires e percorre diversas cidades, nas variadas províncias do país.

Vale destacar que as demandas da cidade, da província e do país se confundem em muitos momentos, mas também apresentam suas especificidades. Por este motivo, tratarei de contextualizar um pouco este momento pensando a Argentina, mas também destacando as particularidades das lutas docentes na cidade de Buenos Aires.

Antes de passarmos para a próxima parte do capítulo, penso ser importante dizer qual significado o mesmo assume para mim nesta tese. Não é o objetivo deste último capítulo produzir uma análise da política educacional argentina, tampouco fazer um resumo das principais reinvindicações *dxs professorxs* argentinos ou portenhos. Ao contrário, penso este capítulo como um leque sendo aberto para pensar os movimentos docentes para além de nossas realidades mais próximas, para pensar *com* as memórias que pude tecer *no/com* a experiência do Doutorado- sanduíche, uma vivência que me fez recordar que fazemos parte da

América Latina. Esse leque se abre, mas não se fecha ao final do capítulo com algum tipo de conclusão ou avaliação do que se passa em Buenos Aires. Ele permanece aberto, pois entendi que compreender-se enquanto latino-americano é um processo que não se encerrou em mim com a pesquisa.

6.2 **Argentina e Brasil e os fios que se cruzam nessa História**

A História do Brasil e a de nossa vizinha, a Argentina, se abraçam em muitos momentos. Colonizados por países ibéricos e herdeiros das marcas dessa colonização: extensos territorialmente e, também por isso, bastante heterogêneos em termos de cultura, população, paisagens etc; tendo que lidar com as consequências de processos políticos que, ao longo de anos, contribuíram para manter o poder nas mãos das oligarquias; precisando, ainda no século XXI, lutar para garantir os direitos das minorias sociais em seu país, ainda que essas minorias sejam descendentes dos povos nativos da América ou mesmo das populações africanas; buscando enfrentar de cabeça erguida os resquícios de governos ditatoriais violentos; com tudo isso, os dois países e seus povos demonstram fazer esforços potentes para pensar a si próprios dentro dessas mesmas Histórias e das maneiras como foram contadas.

Maltratados pela crise atual, que, longe de ser apenas econômica, é também política, social e ética, ambos os países, Brasil e Argentina, enfrentam, como os demais países da América Latina, as consequências do avanço das políticas neoliberais[36], que se fortalecem em um momento de crise de representatividade, o que potencializa discursos de ódio e empodera os grupos mais conservadores.

É claro que esta é uma contextualização bastante superficial, até porque, este não é um texto que pretende analisar a política dos países latino-americanos e as mudanças que ocorreram nestas quase duas décadas do século XXI. Ao contrário, com este primeiro parágrafo tratei apenas de convidar *xs leitorxs* a lançar seus sentidos para a nossa América do Sul e perceber como somos parecidos, salvo todas as nossas especificidades (que são muitíssimas), em nossas trajetórias, em nossas heranças e em nossos enfrentamentos atuais.

[36] Por neoliberalismo entende-se um conjunto de ideias políticas e econômicas ligadas ao liberalismo clássico e que defendem a não interferência ou a menor interferência possível do Estado na economia, ou melhor dizendo, em políticas sociais, já que os governos continuam custeando empreendimentos privados e defendendo interesses do grande capital.

Talvez falte a nós, brasileiros, este lançar os sentidos para dentro do continente e não apenas para o norte ou para o outro lado do Atlântico. Assim como vimos buscando resgatar nossa identidade africana, pensarmo-nos como latino-americanos talvez também possa nos ajudar a resistir e criar novas possibilidades diante destes dias tão tristes de nossa História. Mas vamos deixar esta conversa para o final deste capítulo.

Gostaria de resgatar aqui a ideia de que cheguei a Buenos Aires em momento político delicado para nós, brasileiros, e para eles, argentinos. Nós vivenciando as consequências do processo de Impeachment (compreendido por tantos como um golpe), que tirou a presidenta Dilma Rousseff do governo e abriu espaço para uma série de reformas (previdenciária, política, trabalhista, orçamentária) bastante duvidosas, e os argentinos vivendo o segundo ano do governo de Mauricio Macri, que assume com a missão de resgatar o país da crise, mas gera dúvidas na população ao fazê-lo através de ajustes que também dividem opiniões, pois reduzem os investimentos nos serviços básicos e públicos, sacrificando as populações mais vulneráveis. Além disso, Brasil e Argentina estão mergulhados em casos de corrupção e uso indevido do dinheiro público.

Neste ponto do texto, vale fazer uma pausa para destacar o porquê da Argentina como o país escolhido para a experiência do Estágio no Exterior. Muitos são os fatores que influenciaram esta escolha. Além daqueles de ordem mais prática, como a proximidade com o Brasil, os custos da viagem e de vida (embora a Argentina estivesse com um custo de vida bem elevado), a facilidade da língua e a vontade de estreitar os laços com a equipe da professora Carina Kaplan, havia o interesse em pensar os movimentos de *professorxs* em Buenos Aires que, além de sua tradição histórica, apresentavam questões mais específicas nos anos de 2016 e 2017 etc. Desta forma, a Argentina revelou-se nossa possibilidade de voltar os sentidos para nossos vizinhos, que neste momento vivenciam o mesmo avanço neoliberal, para, quem sabe, contribuir para a *tessitura* de um pensar sobre nós mesmos e nossos cotidianos nos movimentos sociais.

Outro motivo foi o nosso já conhecido contato da professora Carina Kaplan com os sindicatos do país. Em abril de 2014, tive a oportunidade de, juntamente com duas outras estudantes de pós-graduação, acompanhar a professora Nilda Alves nas “II Jornadas Internacionales: Sociedades contemporâneas, Subjetividad y Educación”, evento fruto de uma parceria da Universidade de Buenos Aires com a CTERA (Confederação de Trabalhadores de Educação da República Argentina). Este encontro nos permitiu identificar na professora Carina alguém que poderia tecer o meu contato com alguns membros do sindicato argentino. E assim realmente se deu.

Vivendo quatro meses na cidade de Buenos Aires, as perguntas e comparações entre a Argentina e o Brasil tornaram-se inevitáveis. Às vezes, para poder rir de nós mesmas, entendendo o riso como uma "tática", perguntávamos: o que é pior: o Brasil, que vive um golpe e parece[37] não conseguir reagir, ou a Argentina, que não precisou de um golpe para entregar o governo do país novamente para as famílias mais ricas? As opiniões divergiam. Carina Kaplan, por exemplo, dizia que a Argentina vivia algo mais triste, pois a própria população elegeu o governo atual. Mercedes (doutoranda que conheci em sua defesa e com quem, mais tarde, conversei sobre nossas pesquisas) e eu pensávamos que não, que a experiência de ver abalada a democracia no Brasil era algo mais violento.

De qualquer forma, o fato foi que vivenciei um pouco de Buenos Aires no início do segundo ano do mandato de Macri, que chegou ao Governo Nacional após doze anos de Kircherismo[38], marcado por quatro anos de governo de Néstor Kirchner e oito anos de governo de Cristina Fernandez Kirchner e entendido por alguns argentinos como uma resposta à grave crise pela qual o país passou em 2001. Nas eleições de 2015, como muitos destacam, foi a primeira vez em muitos anos que, em uma eleição democrática, foi eleito um candidato não representante do Peronismo[39] ou da Radical Social-Democracia[40].

O governo de Maurício Macri, do partido "Propuesta Republicana" (PRO), começava a enfrentar uma fase de intensos embates com os trabalhadores, em especial, os docentes. Vale destacar que não há entre os trabalhadores total aceitação ou predileção pelo governo de Cristina Kirchner. Ao contrário, há muitas críticas e, até, falas com certa decepção. No entanto, o que eu ouvi algumas vezes enquanto estive na cidade é que a vitória de Macri surpreendeu boa parte da população e que seus eleitores já começam a decepcionar-se, dado que a esperança de melhora econômica não estava sendo correspondida. Basta pensar que a Argentina estava com uma inflação bastante alta quando cheguei ao país, o que refletia em um aumento do desemprego e uma piora das condições de vida, em especial das pessoas que vivem fora da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

---

[37] "Parece", pois, com os sentidos mais atentos, podemos encontrar diversas formas de resistência e criação (ALVES, 2017).

[38] Movimento político que remete aos governos de Nestor Kirchner e Cristina Kirchner, ligados ao movimento peronista e contrários às políticas neoliberais.

[39] Movimento político desenhado em torno da figura de Perón e dos sindicatos. Atualmente as ideias peronistas são reivindicadas por diversos movimentos e partidos políticos argentinos.

[40] Conjunto de ideias políticas e econômicas contrárias ao neoliberalismo. Defende o investimento do Estado em uma política de bem-estar e justiça social.

Os portenhos já conheciam a política de Mauricio Macri antes das eleições de 2015. Macri foi presidente do clube de futebol Boca Juniors entre 1995 e 2007. Em 2003, criou o PRO e, em 2005, foi eleito deputado federal pela CABA[41]. Teve dois mandatos como chefe de governo da capital federal, vencendo as eleições de 2007 e de 2011. Desta forma, a relação de Macri com os docentes da cidade de Buenos Aires já vinha de longa data. Atualmente, os governos da CABA, da Província de Buenos Aires (que tem em La Plata a sua capital), assim como de parte das outras vinte e três províncias argentinas e a nação são governadas pelo PRO. Além disso, o partido e seus aliados conquistaram vários cargos no Poder Legislativo nas últimas eleições para deputados e senadores em 2017.

Desde 2016, já no primeiro ano de seu mandato, iniciaram-se os embates entre os docentes argentinos e o governo de Mauricio Macri. Não que estes embates entre docentes e governo não existissem antes, tanto porque o Macrismo[42] já dominava a capital do país e já recebia duras críticas *dxs professorxs* de Buenos Aires, quanto porque o governo nacional de Cristina Kirchner não passou pelo tempo de oito anos sem críticas. No entanto, o que desejo aqui é apresentar os últimos conflitos entre docentes e o governo nacional atual como forma de contextualizar as discussões que pude acompanhar enquanto estive na Cidade Autônoma de Buenos Aires, ainda que sabendo que tais discussões são fruto de um processo histórico de médio e longo prazos.

6.3 **Sindicatos em Argentina e em Buenos Aires: alguns encontros que ajudaram a tecer a pesquisa**

É evidente que as lutas docentes se dão nos cotidianos das escolas, no dia-a-dia das muitas negociações com as direções, responsáveis e representantes das políticas públicas. Porém, é inegável a importância dos sindicatos argentinos em uma luta mais ampla, bem como é muito forte a tradição sindical do país. Somente para ilustrar, há uma grande variedade de sindicatos, tanto na Cidade Autônoma de Buenos Aires, como em toda a Argentina. E, dentro desta variedade de sindicatos que representam as tantas categorias de trabalhadores, há uma diversidade de sindicatos docentes. Por exemplo, são sindicatos

[41] Sigla da Cidade Autônoma de Buenos Aires, a capital argentina.

[42] Referente aos anos de governo e à política liderados por Maurício Macri.

nacionais de docentes, ou sejam, representam os docentes nas negociações com o Governo Nacional: a CTERA (Confederação de Trabalhadores de Educação da República Argentina), a UDA (União de Docentes Argentinos), a CEA (Confederação de Docentes Argentinos), o SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Particulares) e a AMET (Associação do Magistério de Ensino Técnico). Já na Cidade Autônoma de Buenos Aires existem: a UTE (União de Trabalhadores da Educação), a Ademys (Associação de Ensino Médio e Superior), SEDUCA (Sindicato de Educadores Unidos da Cidade de Buenos Aires), SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires) etc. Há, ainda, diversos outros sindicatos docentes representantes das províncias. A filiação ao sindicato não é obrigatória em toda a Argentina. Na Cidade Autônoma Buenos Aires, por exemplo, os docentes filiam-se, ou não, ao sindicato que desejarem. Muitos destes sindicatos estão ligados à CGT (Confederação Geral do Trabalho na República Argentina) ou à CTA (Central de Trabalhadores da Argentina), duas centrais sindicais históricas argentinas.

Para estabelecer uma pequena comparação, no Rio de Janeiro temos como sindicatos ligados à educação: o SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), o Sinpro-Rio (Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região), a UPPES (União dos Professores Públicos no Estado), o SAAE (Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Estado do Rio de Janeiro) etc. No entanto, a grande maioria dos profissionais de educação do município e do estado do Rio de Janeiro se articulam em torno do SEPE, embora nem todos sejam filiados. Os sindicatos ligados à educação podem ou não estar ligados às centrais sindicais, como: CUT (Central Única dos Trabalhadores), CSP CONLUTAS (Central Sindical e Popular Conlutas) e outras.

Ao longo do período do estágio que fiz, tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor e conversar com membros de dois sindicatos argentinos, um a nível municipal, a UTE e outro a nível nacional, a CTERA. A UTE está associada à CTERA, que, por sua vez, integra a CTA (Confederação dos Trabalhadores Argentinos). Neste capítulo, trago como "personagens conceituais" (DELEUZE; GUATTARI, 2010) os relatos de Esteban (Secretário de formação docente da UTE), Maria Dolores e Mariela (membros da CTERA e que participaram ativamente da organização da "Escuela Pública Itinerante" em Buenos Aires) e Alicia (professora que conheci em uma das marchas de docentes e que é filiada à UTE). Escolhi trazer estes relatos porque os mesmos foram muito importantes para a "tessitura" da forma como pude pensar o que se passa com *xs professorxs* argentinos, o que nos aproxima e o que nos diferencia.

No entanto, um pouco diferente do capítulo anterior, não sei se posso afirmar que estes relatos sejam fruto de "conversas". Posso, sim, dizer que esta era a intenção inicial e que houve um esforço para isso. Porém, é possível que estas "conversas" tenham sido mais "entrevistas informais", com exceção, provavelmente, do encontro com Alicia. Isto não significa, no entanto, que estas narrativas não tenham sido produzidas a partir de uma interação entre mim e as pessoas que me cederam seu tempo e seus *conhecimentossignificações*. Ao contrário, a receptividade, a disponibilidade e a paciência para responder minhas perguntas, solucionar minhas dúvidas e narrar o que viviam na cidade e no país foram enormes.

Porém, tenho que reconhecer que outros fatores influenciam quando nos propomos a conversar com alguém. Acredito que o idioma diferente (que inevitavelmente dificulta a compreensão em alguns momentos), o local em que dois dos três encontros aconteceram (a sede da UTE e da CTERA), o papel e a responsabilidade que Esteban, Maria Dolores e Mariela possuem dentro dos sindicatos que estavam representando, além, evidentemente, de estarem conversando com uma estrangeira que está pesquisando o movimento docente em seu país, tenham, de alguma forma, marcado as relações que ali se criaram.

Para além disso, a própria ideia de uma pesquisa que se tece a partir de "conversas" causa certo estranhamento. Isto também ocorreu com algumas e alguns *professorxs* com quem conversei no Rio de Janeiro. Porém, o fato de termos *todxs* vivido a experiência das greves, de termos "memórias" sobre os mesmos "acontecimentos" (DELEUZE, 1974) a serem partilhadas, ou, ainda, de termos contato ou até relações de amizade que iam para além daqueles encontros, nos ajudou a romper as barreiras que dificultam que uma "conversa", no sentido que buscamos em nossas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, aconteça.

Penso que seja importante explicar, como fiz nos capítulos anteriores, como estes encontros se deram e qual "uso" das narrativas farei aqui. Escolhi contar como conheci cada um dos *praticantespensantes* com quem conversei à medida em que fossem aparecendo no texto. No entanto, o "uso" que farei desses relatos é necessário dizer agora. Ao transcrever os relatos percebi que, embora muitas vezes tenham seguido caminhos que se cruzam, cada um possui temáticas mais definidas. Esteban preocupou-se em apresentar-me o contexto das lutas *dxs professorxs* argentinos nos primeiros meses de 2017, pois este foi o pedido feito por Carina Kaplan a ele. Já Mariela e Maria Dolores me contaram com prazer a experiência da "Escuela Pública Itinerante" e Alicia narrou suas vivências enquanto professora que se dedica à Educação Especial na cidade de Buenos Aires. Por este motivo, escolhi apresentar os relatos separadamente. Isso não impossibilitou que estes se cruzassem em alguns momentos do texto.

Quando senti esta necessidade, coloquei as falas em "conversa", assim como ocorreu nos capítulos anteriores.

6.4 **"Peleas" docentes: a exigência da paritária e lutas por condições de trabalho**

> **E**[43]**:** Entonces, entre 2010 y 2016, la CTERA discute la pauta salarial, el salário mínimo docente, y las condiciones de trabajo. Eso entre seis años ocurre. En 2017, el gobierno de Macri, Macri y su Ministro de Educación, Bullrich, deciden no aceptar la paritaria como norma. Ellos dicen que el salario de los docentes va a estar regulado por el salario mínimo vital inmóvil. Entonces, como va a ser así, no se tiene que sentar más a fijar una base salarial básica. Esto generó un gran descontento porque vos venías todos los años discutiendo cual sería tu pauta salarial mínima, que se iba ajustando. Entonces, tu pauta salarial mínima servía de piso para todos los estados del país. A lo largo de esta pauta cada uno de los estados empezó a discutir que pauta quería. Y, entonces, antes, que vos decías que nadie podía ganar menos de este por paritaria, ahora es solamente el mínimo vital inmóvil. Entonces, eso lo genera más problemas en los salarios de todo el país, porque una provincia que tiene poco nivel de ingreso va a pagar muchísimo menos de lo que paga ahora y va a ganar un docente, en una provincia con menos ingresos, menos que un docente en una provincia con más ingresos. Entonces, va a generar asimetrías por el mismo trabajo. Va a generar una gran cantidad de salarios disparsos. Con la ley de paritaria, lo que se había logrado era que de este piso nadie bajaba. Vos podrías tener ingresos más altos o más bajos, pero nadie bajaba a este piso. No es que ahora alguién está abajo del salario mínimo inmóvil, el tema es que el salario mínimo inmóvil está bajo. Entonces, todo lo que vos ganes siempre va a estar bajo. (Trecho da fala de Esteban, em 06 de junho de 2017 – UTE)

Muitas são as "peleas" ou lutas dos docentes na Argentina. Quando cheguei a Buenos Aires, uma das principais discussões girava em torno da recusa do Governo Nacional em convocar a chamada Paritária Nacional, como nos explicou Esteban no trecho acima. Ou seja, se antes as discussões acerca de salários eram nacionais, o governo Macri queria transformá-las em locais, o que levaria a diversidades crescentes de salários entre docentes das diversas cidades e regiões.

Muitas outras questões povoavam e mobilizavam os cotidianos das escolas e universidades, bem como as manifestações docentes e os sindicatos.

O encontro com Esteban se deu por intermédio da professora Carina Kaplan. Ela nos colocou em contato e ele me recebeu no dia 23 de maio, na sede da UTE. Neste dia, me apresentei, expliquei um pouco do que eu pretendia com a pesquisa e Esteban combinou de me receber em outra ocasião para uma "conversa" sobre o papel da UTE e os movimentos

[43] Ao longo do capítulo, como nos anteriores, as falas dos *praticantespensantes* virão antecedidas das suas inicias para facilitar a compreensão do leitor. Desta forma, **E** indica a fala de Esteban, **MD**, de Maria Dolores, **M**, de Mariela, **A**, de Alícia e **Jo**, de Joana.

docentes atuais, pois, naquele dia, todos iriam para uma marcha[44] que sairia do Cabildo[45] em direção ao Ministério da Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

Esteban me apresentou a alguns dos companheiros e estes me perguntaram se eu gostaria de acompanhá-los à marcha. E assim foi. Seguimos de metrô até o Cabildo, separado da Casa Rosada pela imponente Praça de Maio. Lá, *xs próprixs professorxs* filiados à UTE tratavam de me apresentar a outras e outros docentes. Chegamos cedo e a concentração ainda era bem pequena. Com o tempo, não apenas pessoas de jaleco branco (a vestimenta característica *dxs professorxs*), mas também as muitas bandeiras sindicais tomaram a rua, que ficou parcialmente interditada pela concentração da marcha.

Figura 27 - Bandeira do UTE na marcha docente do dia 23 de maio de 2017.

[44] Como são chamadas as manifestações e passeatas na Argentina.

[45] Durante a época colonial, o Cabildo tinha funções jurídicas e administrativas e representava a cidade diante da metrópole. O Cabildo de Buenos Aires ganhou maior importância quando, em 1776, Buenos Aires tornou-se capital do Vice-Reino do Rio da Prata.

Figura 28 - Bandeira da UDA na marcha do dia 23 de maio

Figura 29 - Bandeira da Ademys na marcha de 23 de maio de 2017

Ao caminharmos, uma banda ia dando o tom e nós os passos. Entre músicas e conversas, fomos “marchando” e eu aproveitando para observar aquele ato tão próximo dos nossos no Brasil em alguns aspectos (a caminhada, as músicas, as palavras de ordem, a negociação com o trânsito etc.) mas também tão distante (a paisagem e as pessoas que eram outras, o idioma, a relação com a polícia etc.) Lembro, por exemplo, de ter, por conta das minhas “memórias” de experiências individuais e coletivas, buscado localizar os policiais e perceber qual era a sua postura. Alicia me explicou que, embora na maioria das vezes a polícia respeite as manifestações, os ânimos estavam um tanto acirrados, não apenas pela

violência com que impediram a primeira tentativa de instalação da "Escuela Pública Itinerante" e outras ações dos docentes, como pelo fato de, pela primeira vez em muitos anos, a polícia estar entrando nas escolas do país para reprimir *professorxs* e estudantes.

Figura 30 - Marcha dos docentes em frente ao Ministério de Educação da CABA, em 23 de maio de 2017

Meu segundo encontro com Esteban aconteceu no dia 06 de junho, mais uma vez na UTE. A princípio, conversamos em uma das salas de reuniões. Porém, em determinado momento, Esteban foi chamado para ficar na área de atendimento, o que fez com que nossa "conversa" fosse interrompida algumas vezes pelo telefone insistente ou pelas pessoas que chegavam. Pude perceber que o movimento na UTE é intenso e que a instituição é bastante organizada e setorizada. Falamos por cerca de uma hora e vinte minutos e, com muita boa vontade, Esteban me atendia enquanto trabalhava e buscava materiais da própria UTE para me ceder.

Mas, voltemos ao assunto da Paritária Nacional, já que este era um dos principais temas de disputa entre docentes e governo naquele momento e, como Esteban fez questão de me explicar, era uma questão nacional, embora o governo de Macri tentasse reduzí-la à Província de Buenos Aires. Tal disputa se inicia em finais de 2016, marcou o início do ano letivo de 2017 e terminou próximo às eleições para deputados e senadores, um pouco antes de minha partida.

> **Jo:** As aulas deveriam começar quando?
> **E:** (...) El veintinueve de febrero. Entonces, lo que pasa, se genera este paro y en todo el país no se empiezan las clases. Son dos días de paro. La Provincia de Buenos

> Aires, que es la más grande de Argentina, tiene a SUTEBA, que es el sindicato de CTERA ahí. ¿Qué pasa? SUTEBA inicia un proceso de lucha muy grande y, en vez de tomar dos días, ellos toman el paro toda la semana. Ahí, la posición de SUTEBA y de los otros sindicatos, digamos, los otros sindicatos apoyan la lucha de SUTEBA y empieza a generarse una masa crítica muy importante porque se ponen a expandir la situación de la provincia. Pero, ¿cuál es el tema? El gobierno nacional pretendió en esse momento llevar la discusión a la provincia de Buenos Aires, cuando, en verdade, el problema era nacional. (...) Entonces, empieza tambíen una vuelta de discusiones, nuevos paros nacionales y, así, digamos como que el conflicto empieza a entrar en una escalada muy alta. El gobierno no sale de su situación y la ciudad, tampoco. Y la provincia, tampoco. Y la Provincia de Santa Fé, tampoco. Estoy nombrando lo que son las provincias grandes. Entonces, el conflicto empieza a engrosarse porque la provincia de Córdoba tuvo dos días de clases, la provincia de Santa Fé, tres días de clases, la Ciudad de Buenos Aires, dos días de clases. Provincia de Buenos Aires no tuvo clases. Entonces los conflitos empezaban a engrosarse. (...)

A Paritária Nacional, como nos foi explicado, é entendida como uma mesa de negociações entre sindicatos (representantes dos trabalhadores) e governo, em que ambos possuem o "mesmo peso" de decisão, por isso paritária, para chegar a um piso salarial docente para todo o país. Essa é a garantia, como bem disse Esteban, de que, não importa a arrecadação de cada província, *professorxs* receberão a partir do mesmo piso, o que evita grandes disparidades salariais entre docentes argentinos. Além disso, há o estabelecimento de um fundo monetário do Governo Nacional a ser destinado às províncias que teriam dificuldades em arcar com o piso salarial docente e um Fundo de Incentivo ao Docente, o Fonid.

Embora os sindicatos afirmem que o artigo nº 10 da chamada "Ley de Financiamento Educativo" (2006) intime o Estado a convocar a Paritária Nacional, a mesa de negociações foi ignorada pelo governo Macri, que defendeu que o piso salarial já era regulado automaticamente, que garantiria um teto de 18% em cada província e que, por não ter escolas sob sua administração, não deveria interferir nas decisões das províncias. Foi a primeira vez, desde 2008, que a Paritária não foi convocada, embora em outros anos a mesa tenha sido encerrada por decreto, sem que chegassem a um acordo.

A partir da decisão de Macri, os sindicatos compreenderam que a não convocação da mesa de negociações era, em verdade, um descumprimento de uma lei e pressionaram o Poder Legislativo para que este cobrasse uma atitude do Governo Nacional.

> **E:** (...) En primer de marzo se hace una manifestación muy grande. Esta fue una manifestación muy impactante que hicimos los docentes porque el presidente habló ante la Legislatura Nacional y ahí hubo una manifestación. Muy impactante porque éramos muy pocos docentes y fuimos a reclamar en el momento en que el presidente habló en la Asemblea Legislativa. Fue impactante por eso. Después vino la marcha, esta que yo te digo, que fue mucha gente. Casi cien mil personas fue, que, para la ciudad, es muy alta la cantidad de gente que hay. Entonces, ahí la organización fue

muy grande. ¿Y qué hace el gobierno nacional? El dice: "Les voy a dar los resultados de la prueba Pisa[46]." Y el tema es que es muy mentiroso lo que dicen ellos a respeto de PISA porque comparan PISA con dos anos atrás. Dicen: "Los resultados son malos." Pero, se han olvidado un detalle, que los resultados PISA 2015 habían sido mejores. Entonces, ellos confunden porque ocultan la información. Como eso se plantea en la mesa de discusiones es como que se disuelve esta información pero ellos ya habían dicho que la educación estaba mala y que, esta gente que hace paro, hace paro pero olvida la educación que tenemos.

Jo: Um discurso de que a educação vai mal também porque existem greves, paros?

E: Exatamente. Jugaban esta postura. ¿Qué pasó? Este conflicto volvió a traer más discusión. Cuando da la discusión, el presidente Macri tiene una frase horrible en que él dice que los niños van a la educación privada y, si no, tienen que caer en la pública. Bueno, imagínate, eso fue tremendo porque generó más discusión todavía. Lo que estoy contando va pasando semana tras semana, no que pasó un mes. Todo esto que le conto es el mes de marzo.

Jo: E as aulas não começaram?

E: Tenían lugares donde se daban clases dos días, todo era muy disperso pero se daban muy pocas clases. La provincia de Buenos Aires no tenía clases. Bueno, el conflicto cada vez más fuerte. Existía una instancia más todavía. La otra instancia es que se hace la Marcha Federal Educativa. Entonces vienen docentes de todo el país a Buenos Aires.

Jo: Esta que foi a do dia 22 de março?

E: Exato. Y se hace una movida gigante. Es impresionante la movida. La concentración fue tan grande que ellos no pudieron pararla. Ahí queda cambaleando el ministro. Durante una semana no sabían se el ministro lo echaban o no lo echaban. Repentinamente, y ahora no sabemos que va a ocurrir, en este momento el ministro recién empieza a poner a su cara, porque, hasta este momento, el ministro no estaba. Salvo esto de cuando dice lo de PISA, no estuvo más. Entonces la demanda de CTERA y de otros sindicatos nacionales era: "¿Y vos, dónde estabas?" Ahí es donde se opaca también la figura de este ministro. El gobierno nacional intenta sacarlo nuevamente de lo cenário y lo candidatea como senador por la Provincia de Buenos Aires para tratar de descomprimir la situación. Pero la situación no se descomprime. Entonces, en la provincia más grande, que es la Provincia de Buenos Aires, la gobernadora estaba también en la misma postura del gobierno nacional porque son del mismo grupo político. ¿Qué pasa? El gobierno nacional trata de descomprimir la situación, pero no lo alcanza, no puede. Empieza una discusión sinalando que, en verdade, los chicos que van a la escuela no tienen clase y no tienen clase porque los docentes no nos ponemos de acuerdo y la culpa es de nosotros. A partir de ahí se inicia, se empieza a pensar otra forma de poder discutir el tema del salario sin que el gobierno tenga la excuza de que no hay clases. Es ahí que surge la idea de hacer la Escuela Pública Itinerante. ¿Cuál fue el efecto? El efecto era generar en la calle la discución que se estaba dando solamente en las mesas de negociación entre los ministérios y los sindicatos. Como te vas a leer en los diários, constantemente tratan de defenestrar, de maldecir la actividad sindical. Dicen que el sindicato es porquería. "Nosotros, que somos del gobierno, debemos hablar con maestros y profesores. Con sindicatos, no." Ellos discutían así. Pero, el tema es que los docentes, supuestos docentes libres y que solamente enseñan por amor a la educación, todo lo contrario de que ellos pensaban, son muy activos en las manifestaciones, son muy activos en los paros.

Jo: Não são filiados, mas participam das mobilizações?

E: Exactamente. Entonces, el movimiento fue muy grande. Ahí es cuando nosotros de las organizaciones sindicales promovemos la instalación de esta escuela pública. Para que vos no digas que los chicos están fuera de la escuela, yo voy a montar una escuela y esta escuela vamos a poner enfrente a la legislatura porque la ley que no se cumple es una ley de la legislatura. Entonces, los legisladores tendrán de preguntar a vos porque no cumples con la ley. Y la discución era esa: no estás cumpliendo con la ley. Cuando se instala la Escuela Pública empieza una nueva etapa del conflicto. (...)

[46] Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Considerada um dos países que possui um sistema educacional avançado e progressista na América Latina, com baixo índice de analfabetismo e abandono escolar, a Argentina não está livre, por isso, de enfrentar problemas nesta área, problemas estes que têm sido agravados com a queda nos investimentos públicos.

Vale aqui destacar que a descentralização das escolas primárias e secundárias é algo relativamente recente na política argentina, datando de 1978 e 1992, respectivamente. No entanto, a dependência das províncias em relação às verbas nacionais permanece grande, o que dificulta, quando os repasses do Governo Nacional diminuem, que as mesmas assumam e desempenhem com sucesso os projetos educacionais e a prestação de outros serviços sociais à população.

Em estudo comparativo recente sobre o federalismo e as políticas educacionais no Brasil e na Argentina, autores afirmam que

> na Argentina, com vistas a ampliar os direitos de cidadania, preferiu-se investir na escolarização primária e secundária generalizada da população, reconhecendo que é dever do Estado fornecer instrução a todos os cidadãos, justamente por ser a educação importante componente da emancipação individual e da construção de uma sociedade mais justa (ABRUCIO, 2010). Neste país, como já mencionado, institucionalizou-se uma forte centralização jurisdicional no governo central, sobretudo no caso das escolas que ofereciam a educação primária. (FONSECA; PEREIRA; LOPES, 2017:4)

Estes autores continuam destacando que

> a Constituição Argentina de 1994, diferentemente da CF-88 do Brasil, não especificou nenhuma vinculação de gastos dos entes federativos em áreas sociais, como a educação básica, e nem determinou a suplementação financeira por parte do governo federal. Segundo Morduchowicz (2002, 2008), o sistema educativo se sustenta predominantemente com recursos de livre disponibilidade, originários de transferências do governo nacional para os governos provinciais. A alocação desses recursos é discricionária, pois, não se encontra sujeita a nenhum critério que a defina. Tais recursos são de grande importância para os governos provinciais, em termos do financiamento das políticas de educação. Inclusive, as províncias com menor capacidade econômica são fortemente dependentes das transferências de receitas federais (HERNÁNDEZ, 2004; TOMMASI, 2002; VILAS, 2003), ao contrário das províncias mais desenvolvidas economicamente (MORDUCHOWICZ, 2002, p. 36). (FONSECA; PEREIRA; LOPES, 2017:11)

No entanto, também é necessário lembrar que diversas leis têm buscado, nos últimos anos, regular o papel do Governo Nacional e das províncias na oferta da educação pública, bem como a transferência de verbas, em especial, para os locais que tem menor arrecadação no país. Por exemplo, a Lei de Educação Nacional, de 2006, que substituiu a Lei Federal de Educação, de 1993, organiza melhor a responsabilidade de cada ente da federação, deixando a

cargo das províncias e da CABA a educação inicial, a primária e a secundária e, a cargo do Governo Nacional, a educação universitária. Estende também a obrigatoriedade da educação dos cinco anos de idade até a conclusão do ensino secundário. Além disso, a chamada Lei de Financiamento Educativo, de 2006, estabelece metas, como o repasse de 6% do PIB para a educação pública e cria fundos que visam o repasse mais eficiente de verbas para este serviço. Assim também é o Plano Estratégico Nacional, que se estenderá de 2016 a 2021, que tem por objetivo atender a muitas das metas estabelecidas pela Lei de Educação Nacional.

Porém, o governo atual de Mauricio Macri e do PRO parece desejar "enxugar" a máquina estatal e já se inicia a redução de programas educacionais mantidos pelo Governo Nacional, a exemplo de bolsas de estudos, projetos realizados nas escolas com verbas específicas, a própria não convocação da Paritária Nacional etc. Desta forma, a educação argentina, que tem passado por uma fase conturbada, pode vir a enfrentar momentos mais delicados.

É possível, acompanhando a conversa com Esteban, perceber muitas semelhanças entre Brasil e Argentina no que diz respeito à relação entre docentes e os governos a nível municipal, estadual e federal e às políticas públicas educacionais como um todo. É parte da política neoliberal um investimento cada vez menor na qualidade dos serviços públicos, dentre eles, a educação. Essa queda nos investimentos se reflete na falta de valorização do trabalho docente.

Por exemplo, embora não exista no Brasil uma mesa de negociações como a Paritária Nacional argentina, há um piso salarial a ser pago aos docentes e que não é cumprido por diversos estados e muitos municípios da nação, como vem sendo denunciado ao longo dos anos. Além disso, a desvalorização do trabalho docente e dos demais funcionários das escolas anda de mãos dadas com ataques à formação de *professorxs*, com discursos de que os profissionais da educação são mal formados, que necessitam de avaliações periódicas e que devem seguir materiais didáticos (apostilas) elaborados por equipes que desconhecem as escolas e os estudantes, atingindo diretamente a automonia docente no trabalho curricular.

Há também muitos outros pontos em comum, como a insistente utilização das avaliações externas ou mesmo as elaboradas pelas secretarias de educação, mas, ainda assim, alheias às múltiplas realidades de cada *espaçotempo* escolar e muito questionáveis como métodos de avaliação dos processos de *aprenderensinar* que se dão nas escolas. Além disso, a culpabilização *dxs professorxs* acerca do "mau" desempenho dos estudantes nestas provas é muito comum nos discursos governamentais e, inclusive, norteia a política de bonificação oferecida em alguns estados. Assim foi nos últimos anos no estado do Rio de Janeiro, com as

avaliações do SAERJ e, no mesmo estado e no município do Rio de Janeiro, com as iniciativas de dar um décimo quarto salário aos funcionários das escolas que atingissem metas determinadas pelas secretarias.

Fora tudo isso, se dá também a criminalização dos movimentos grevistas e dos sindicatos em geral. Os profissionais que aderem ao movimento grevista são indicados – por membros do governo e a grande imprensa - como "vagabundos e aproveitadores". As mesmas fontes indicam os sindicalistas como "sanguessugas e maus intermediários" entre governos e trabalhadores. A insistência desta imagem distorcida em torno dos servidores públicos tem crescido absurdamente e estes já sentem, há algum tempo, a perda de apoio da população às suas reivindicações. A perseguição a alguns funcionários públicos também tem sido estratégia dos governos[47].

Outras demandas dos educadores argentinos são: aumento dos investimentos em educação, onde reivindicam uma nova Lei de Financiamento Educativo, aumentando de 6% para 10% do PIB (Produto Interno Bruto) os investimentos em Educação até 2021; melhorias na infraestrutura das escolas e medidas de prevenção e cuidados com a saúde de estudantes e docentes etc. Criticam, ainda, a apresentação pelo Ministro da Educação do chamado "Plan Maestro", um plano de lei que visa pensar a carreira docente e estabelecer metas para a educação pública. CTERA, por exemplo, publicou em sua página na Internet uma crítica e produziu material de divulgação, dos quais eu recebi alguns, afirmando que este documento: não está sendo amplamento discutido com os docentes, estudantes e a população em geral; já sofreu diversas modificações com o objetivo de adequar-se às ações mais recentes do governo a ao discurso de crise econômica; cria espaço para uma maior entrada da iniciativa privada na educação pública; não propõe medidas frente ao que o governo chama de 'ausentismo docente" etc.

[47] Recentemente, no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a professora Flávia Rodrigues, da 3ª Coordenadoria, responde a inquérito administrativo por colar no mural da escola um cartaz explicando os motivos de uma paralisação na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro aos responsáveis dos estudantes. A professora foi afastada das escolas nas quais trabalha e corre o risco de ser exonerada por denunciar situações ocorridas na atual gestão do prefeito Marcelo Crivella. A categoria tem se mobilizado em defesa da professora e da liberdade de expressão e denúncia na rede.

Figura 31 - Panfletos distribuídos pela CTERA

Figura 32 - Propaganda contra o Plan Maestro postada no site da CTERA

Para além das questões nacionais argentinas, há demandas da Cidade Autônoma de Buenos Aires que a diferenciam de outras cidades e províncias do país. Cabe aos sindicatos da cidade, a exemplo da UTE, lutar pela solução destas questões mais específicas. Esteban destacou algumas, como: a falta de vagas nas escolas, em especial no ensino inicial, o que gerará falta de vagas no ensino primário nos próximos anos; os baixos salários e a falta de investimentos em infraestrutura; o quadro defasado de *professorxs* e as aulas sem cumprir por conta disso; as questões em torno da saúde docente etc. Várias destas demandas são apresentadas e discutidas na página da UTE na internet, com o endereço: www.ute.org.ar.

Jo: Você pode me tirar algumas dúvidas que eu tive ao pesquisar na página da UTE e da CTERA? Quais são, hoje, as principais lutas dos docentes da cidade de Buenos

> Aires? Eu estava olhando na página de vocês e vi que tinham algumas demandas a nível municipal, as "vacantes"...
> **E:** Sí. Hay varias demandas. Una es estrictamente salarial, porque en las otras provincias tuvimos más aumentos que en la Ciudad de Buenos Aires. La segunda demanda tiene que ver con las condiciones de trabajo. Y la tercera de las demandas tiene que ver con una demanda de la sociedad. Entonces, las de condiciones de trabajo tiene que ver que la Ciudad de Buenos Aires es la jurisdicción, es el estado federal, el estado local, digamos, con mayor riqueza y tienen algunas escuelas que no coinciden con ese nivel de ingreso que la ciudad tiene. Las condiciones para enseñar y para aprender están malas y ahí tienes demandas de condiciones de trabajo. O sea, hay poco dinero para invertir en vidrios, por ejemplo, hay poca inversión para arreglar edificios.
> **Jo:** Eu li sobre uma escola em que houve um acidente...
> **E:** Eso. Hay accidentes con los trabajadores que están en esas obras. Por otro lado, si vos tenés pocos edificios en la ciudad o tiene muchos edificios con estos problemas y tiene el problema que hay pocas escuelas en la parte sur de la ciudad, faltan vacantes. Las familias del sur tienen menos posibilidad de mandar a sus hijos a las escuelas. Sobretodo, eso pasa en el nivel inicial, o sea, los chicos que tienen entre tres y cinco tienen menos escuelas para ir. ¿ Qué pasa? Este problema es antiguo, no es un problema novedoso. El gobierno hizo, en vez de hacer más escuelas, lo que hizo fue, por ejemplo, instalar en fundaciones de los niños... no sé, niños felices. En estas fundaciones, lo que dicen: "Tienen dos espacios para armar una escuela". Y ellos contratan a una maestra de nivel inicial y tres cuidadoras y arman ahí un nivel inicial, que no es escolar, sino que es un edificio que detiene determinadas condiciones, pero... Entonces, tienen todos los pibes adentro, pero, ¿y las condiciones de enseñanza?
> **Jo:** E o dinheiro público também vai para um espaço que não é público.
> **E:** Exacto. El año que viene, el problema de las vacantes no va a ser solamente en el nivel inicial porque estos chicos van a pasar a primária. ¿Lo que van a hacer? Pero esta gente puede hacer cualquier cosa. No les importa nadie. Porque su forma de pensar a la ciudad es solamente haciendo lindas veredas, iluminando las calles y algunas obras que son demandas de una población que tiene un buen estado económico. Ellos gobiernan de esta manera. No gobiernan para la totalidad de la población. Las demandas que tienen que ver con las condiciones de trabajo son muy complejas porque tienen problemas que tienen que ver también con la salud. Otro, por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires faltan docentes porque no se estudia para ser docente. Es un problema muy grave. Y el gobierno, que es la autoridad responsable, no genera condiciones para que los jóvenes estudien para ser maestros o profesores. Faltan docentes. El año pasado ingresaron menos de doscientos docentes de primária. Así, vos tenés un montón de aulas por día sin clases.
> **Jo:** Eu li a denúncia de vocês falando que, enquanto o governo diz que não tem aula por causa da greve, na verdade não tem porque o governo não gera condições e não contrata novos professores.
> **E:** Sí, por día hay ciento cincuenta aulas sin clase, de primária. En la secundária, en la semana pasada quedaron trescientos cincuenta horas sin cobrir. (...) Falta de docentes, poca inversión, falta de edificios escolares y bajos salários. (...) Cuando Propuesta Republicana (PRO) governaba la Ciudad de Buenos Aires, solo la ciudad, los salarios docentes y los salarios estatales no eran malos y, para diferenciarse del gobierno nacional, solían pagar salarios altos. Cuando Propuesta Republicana llega al gobierno nacional, Propuesta Republicana en la ciudad empieza a bajar el salario. Para unificar hacia abajo. Y cuando ganan ellos en Provincia de Buenos Aires, bajan más el salario. Porque nosostros en la Ciudad ganamos más que en la Provincia.

É muito presente no relato de Esteban, assim como nas nossas próprias narrativas sobre as greves no Rio de Janeiro em 2013, 2014 e, a mais recente, em 2016 (da qual não trataremos nesta tese) a necessidade de explicar que o movimento grevista de *professorxs* não se dá apenas pelas questões salariais. Torna-se importante enfatizar, a todo momento, que há

uma pauta pedagógica a ser discutida, ou seja, que a greve ou as paralisações giram em torno, também, de questões como: as condições de *aprendizagemensino* às quais estão submetidos estudantes e docentes, os problemas de infraestrutura e de falta de recursos e materiais nas escolas, questões relacionadas à merenda escolar, à segurança nas escolas, à própria climatização, o não cumprimento de algumas leis, como era a lei sobre a garantia de 1/3 da carga horária de trabalho docente para planejamento seguindo o que é afirmado da LDB/96, no Brasil, etc.

É evidente que estas demandas são de extrema relevância para aqueles que vivem os cotidianos escolares. No entanto, sempre me pareceu, de alguma forma, que, além de conferir real importância a estas questões, os docentes (e eu entre elas e eles) tinham alguma necessidade de enfatizar estas outras pautas como uma forma de legitimar o movimento grevista. Talvez por ser uma categoria que lida diariamente com a mesma parcela da população, a importância do diálogo e até da empatia desses grupos seja tão importante que os docentes acabam por minimizar a luta salarial, como algo que os envergonhe. Talvez a ideia de um profissional que ganhe pouco (pois já é discurso comum a fala de que o salário docente é "vergonhoso"), mas que exerça a sua profissão por amor ou pela esperança em uma mudança social, ou, ainda, que ganhe pouco, mas que possui algumas "vantagens" (que já não existem há algum tempo), nos faça, de alguma forma, ainda ter dificuldade em identificarmo-nos com os demais trabalhadores. É fato que, diante da crise econômica (muitas vezes agravada pelo discurso governamental), a realidade do não recebimento dos salários e outros direitos[48], que leva à preocupação com a manutenção das necessidades básicas, e as ameaças à legislação trabalhista contribuem para que se fale mais abertamente sobre a atual situação financeira dos profissionais da educação e da urgência de uma articulação em torno da garantia dos direitos trabalhistas.

Algumas leituras que fiz sobre a história sindical docente na Argentina me ajudaram a pensar um pouco mais acerca desse assunto. Será que os docentes desejam manter na sociedade, como uma forma de resquício de respeito, a imagem de si como apóstolos, como aquele que trabalham por vocação e amor? Ao contrário, não seria justamente esta imagem que teria contribuído para a desvalorização da própria profissão docente? Há características nas lutas docentes que as diferencie das lutas de outras categorias?

[48] Que vem ocorrendo em inúmeros estados e municípios brasileiros, em especial após o golpe legislativo-jurídico de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma.

> **E**: Sí, en nuestro entender hay diferencias. Pero hay una cuestión importante que tiene que ver con la história de nuestra sigla. CTERA es la Confederacion de Trabajadores de la Educación de República Argentina, pero hay que la letra T, cuando se constituyó nuestro sindicato, en el año 73, fue una intensa discusión si era la Confederacion de Educadores de la República Argentina o la Confederacion de Trabajadores de la Educación. Fue una discusión de un día. La discusión de esta letra da cuenta de que nosostros estamos siempre dentro del movimiento de los trabajadores, somos expresión del movimiento de los trabajadores porque nos sentimos trabajadores. La mayor parte de las centrales sindicales estamos todas enquadradas dentro de las orgánicas de tabajadores. La Argentina tiene dos organizaciones de trabajadores: la Confederacion General del Trabajo (CGT) y la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). La CTERA está dentro de la Central de Trabajadores Argentinos.

Silvia Andrea Vásquez e Juan Balduzzi dedicaram-se ao estudo da unificação sindical dos docentes e a contar, por exemplo, a história da formação da CTERA. Nesta obra, os autores avaliam quais fatores dificultaram, em um primeiro momento, uma articulação mais decisiva *dxs professorxs* enquanto trabalhadores. Eles apontam que as agremiações docentes surgiram no final do século XIX e início do XX, mas que, embora os docentes tenham protagonizado movimentos pelo piso salarial e o Estatuto Docente na década de 50, estas agremiações permaneceram bastante coadjuvantes. Foram nas décadas de 60 e 70 que passam a ganhar mais expressividade.

Eles afirmam que: a origem social dos docentes, o fato da maioria da categoria ser composta por mulheres, a diferenciação entre "maestros" e "profesores" ou entre os "nacionais" ou "provinciais" e a própria ideia de apostolado docente formavam um caráter estrutural que dificultava o fortalecimento das agremiações e sindicatos. Será a concepção profissional que impulsionará a consciência de classe entre os docentes, afirmam.

> Como hemos podido apreciar, eran múltiples las razones que llevaban a dificultar la articulación entre los trabajadores de la educación y el resto del movimiento obrero: económicas y sociales unas, políticas y culturales otras. Pero algunos de los componentes estructurales de esta situación comenzaron a modificarse, lo cual trajo aparejado también un cambio en la conciencia de al menos un sector de la docencia, hacia de fines de los sesenta. Un elemento poco estudiado, pero que los protagonistas remarcan, es como el proceso socioeconómico que fue viviendo nuestro país se fue ocupando de ir limitando algunas de las asperezas que enfrentaban a los docentes con el resto de los trabajadores y como la diferencia de *status* que en algún momento los había separado comenzaba a disolverse. (VÁSQUEZ; BALDUZZI, 2000:55)

Esteban também buscou me explicar o que caracteriza um sindicato docente, diferenciando-o de outras categorias:

> **Jo:** Existe alguma especificidade que diferencie a luta docente das lutas de outras categorias?

> **E:** Cuando vos preguntás cual es la diferencia entre una y outra, para mí, a título personal, yo creo que hay una gran diferencia por la constitución mínima del mundo del trabajo. Primera es que la CTERA está constituída mayormente por mujeres y eso ya define un perfil de discusión de los trabajadores, porque acá estamos hablando más de trabajadoras que de trabajadores. Entonces, las condiciones de discusión de las mujeres en el mundo de trabajo se diferen del mundo de trabajo donde se priman los varones. Porque las discusiones de las condiciones de trabajo también tienen una mirada desde la nujer. Por ejemplo, una de las batallas que ganaron las docentes en la Ciudad de Buenos Aires fue que, en nuestra ley de trabajo de los docentes, se incorpore una licencia por violencia de género, que, en el gremio de los metalúrgicos, no existe. Las metalúrgicas no tienen licencia por violencia de género, pero en un sindicato de mujeres sí. La otra diferencia es que casi la totalidad de los que nos empeñamos en la docencia tenemos un nivel de formación superior porque la mayor parte de los docentes todos entramos en educación superior. Y, después, tenés, para mí, otra diferencia más que la mayor parte de los que se empeñan en este trabajo, setenta por ciento, trabajamos con un patrón que es el Estado. En el resto de los movimientos de trabajadores estas condiciones son difíciles de encontrar. Puedes pensar en las enfermeras, pero no siete de cada diez trabajan para el Estado. Estas tres características son muy proprias del mundo docente.

Nosso diálogo seguiu por outros caminhos. Contei a Esteban que uma das coisas que quero discutir é como os movimentos sociais, em especial as greves e paralisações, nos formam enquanto *professorxs* e como esta formação se estende às salas de aula. No entanto, a perseguição e a censura são grandes. Comentei com ele sobre o Projeto de Lei "Escola sem Partido" e sobre como existe no Brasil a intenção de controlar *xs professorxs* e, desta forma, controlar o que se ensina nas escolas, como uma espécie de censura. A ideia de um projeto de lei que limite o que pode ser discutido nas escolas pareceu estranha a Esteban e ele me explicou como é o desenho curricular da cidade de Buenos Aires. Ele destacou que as lutas pedagógicas são, inevitavelmente, políticas e fez uma avaliação do governo Macri.

> **E:** Sí, claramente. Para nosotros un docente que se forma dentro de las disputas políticas se forma como docente. Porque, para nosotros de la organización sindical, toda disputa es un plan de lucha y un plan de lucha nos forma politicamente. Porque toda pelea pedagógica es una pelea política, porque toda pedagogía es política. No hay disputa pedagógica que no sea política. No es inmaculada la pedagogía. La pedagogía es política porque es ella que define lo que se enseña o no. La discución del diseño curricular es política. Lo que nosotros enseñamos es política. Cuando vos vas a un paro, vas a una marcha, cuando vos generás discución en tu aula, estás discutiendo política.
> **Jo:** No Brasil, a gente tem vivido uma repressão nesse sentido. Não sei se vocês aqui ouviram falar de um projeto de lei chamado "Escola sem partido". O que eles chamam de "Escola sem partido" é, na verdade, uma censura que se quer fazer na escola. De acordo com este projeto, nós não podemos falar de certos temas na escola... Eu sou professora de História e como eu posso dar aula sem falar de política ou sem fazer uma relação entre o passado e o presente? Como posso dar aula sem fazer determinadas considerações? Isso se passa aqui?
> **E:** Mira, depende del perfil docente y del perfil de formación. Qué pasa es que los diseños curriculares argentinos, no sé como es en el caso brasileño, los diseños argentinos tuvieron un proceso de renovación, lo que hace a la discusión curricular, muy novedoso. Porque vos tenés que tener en cuenta que en el año 2007 se hizo una renovación curricular muy importante porque, en 2007, se produce la nueva ley de

educación, que es la Ley de Educación Nacional, que fijó los pisos de la discusión curricular. Estamos hablando de diez años que se fijaron los pisos en la ley.
Jo: Isso significa que existe um currículo mínimo a ser trabalhado?
E: Exacto. Ese currículo tiene un piso pedagógico. La discución se produzco entre 2008 y 2009, que se diseñó lo que se llama los Núcleos de Aprendizaje Priorizados para todo el país. Esto tiene siete años de antiguedad. Entonces es muy novedosa la discución curricular en Argentina. ¿Qué pasa? Como la discusión es novedosa, la introdución de la discución pedagógica como discusión política ya está incorporada en este diseño curricular. Por ejemplo, el diseño curricular de la Ciudad Autónoma dice que las Ciencias Sociales escolares centran sus estudios en las sociedades y en el movimiento que ellas tienen. Siempre cuando todo este contenido en los parámetros de los derechos humanos universales. Entonces, esta concepción de conceber como limitantes los derechos humanos universales y que el campo de enseñanza es el campo de desarrollo humano no se cambia porque, inevitablemente, tiene que hablar de política. Eso es lo que plantea el diseño curricular. Las generaciones formadas de 2007 hasta los docentes que se van incorporando ya están en el debate pedagógico novedoso. Para ellos no es llamativo que vos tenga que enseñar un proceso de desarrollo de las sociedades vinculando la política, la economía, la história, la sociología, la filosofía porque es el mismo diseño. Mas, la nueva escuela secundária es más novedosa todavía porque los planteos básicos de la escuela secundária son del año 2012. Tienen cinco años. Razón por la cual, digamos, los núcleos de enseñanza secundária hablan de la América, la denominada Pátria Grande, la unificación de América del Sur, el estúdio del Mercosur, o sea, esto está planteado que tiene que ser enseñado. No que, de bueno de onda, se pone a enseñar. No, se tiene que enseñar eso. Entonces, lo que vos tenés es ya un planteo de discución pedagógica que te implica la discución política. ¿Qué hay docentes que lo hacen? Sin duda. ¿Qué hay docentes que no lo hacen? Sin duda. Pero ningún docente te puede decir: “No, yo no puedo”. Además, lo debés hacer. Lo tendrías que hacer. En los últimos años tuvo mucha discusión político-pedagógica. En estos dos años el tema de este gobierno, el gobierno que es de Propuesta Republicana, es un gobierno que tiene dos características: es neoliberal en lo económico, es neoconservador en el político. Y es neopositivista ideologicamente. Este movimiento político tiene estas tres condiciones. No es que sea neoliberal sólo. Si analisas Propuesta Republicana y dices que es neoliberal sólo, te quedarás corto. Esto es sólo una parte de lo que piensan de la política. Algo similar pasa en Brasil, supongo yo por lo que yo he visto de la política de ustedes, del desarrollo de la política de ustedes.

6.5 **A experiência da Escuela Pública Itinerante enquanto forma de luta**

Figura 33 - Panfleto de divulgação da “Escuela Pública Itinerante”

Certo dia do estágio-sanduíche resolvi visitar CTERA sem ter ainda um contato estabelecido lá. Ao me apresentar, falar sobre o Doutorado Sanduíche e que tinha interesse na experiência da “Escuela Pública Itinerante”, pediram a Maria Dolores que me atendesse. Trocamos nossos contatos e ficamos de agendar um novo encontro lá mesmo na sede da confederação.

Passados alguns dias, Maria Dolores perguntou se eu poderia ir à CTERA, pois outra companheira, Mariela Canessa, que havia se dedicado bastante à Escola Pública Itinerante, poderia me receber. Foi assim que, no dia 29 de junho, nos encontramos na sede da CTERA e “conversamos” por um pouco mais de uma hora.

Maria Dolores e Mariela começaram a me contar um pouco da história da CTERA e de como surgiu, dentro dessa mesma história, a ideia de criar uma “Escuela Pública Itinerante”.

> **MD:** Decíamos, bueno, que CTERA historicamente ha buscado formas creativas y alternativas de ir instalando el debate y reclamos por la educación pública, por presupuestos, especificamente ahora porque se cumple la paritaria nacional, que se está sancionada, pero, bueno, están queriendo dejar de convocar. Y en esta golpeada tuvo el momento histórico de la Carpa Blanca, Marcha Federal, Marcha Blanca, bicicleteadas... Y, en este momento, se llevó a la definición de armar una escuela itinerante, que pudiera, por un lado, instalar este reclamo desde la CTERA y ir circulando por las distintas provincias, como que recorriendo toda la patria el planteo. (Trecho da fala de Maria Dolores, em 29/06/2017 – CTERA)

M: Sí. Y agrego que en este año se cumple veinte años de la Carpa Blanca, así que también se evaluó, digamos, un contexto en que se podía rememorar la lucha desde distintos sítios importantes que tiene la CTERA también de lucha. Y también una característica de nuestra organización es que siempre las luchas gremiales, como: por paritarias, condiciones dignas de trabajo etc., están acompañadas de un planteo más pedagógico que tiene que ver con la existencia de la escuela pública, condiciones dignas de enseñar y de aprender. Entonces, digamos, la Escuela Pública Itinerante, la Carpa Blanca, y distintas estrategias que uno puede descubrir en los distintos territrios del país tienen que ver con esta mistura entre la lucha gremial y la lucha pedagógica. Y, bueno, la Escuela Pública Itinerante tuvo estas características, una estrategia de intentar reconstruir un puente o un diálogo social con la sociedade y su conjunto, mostrar que la lucha de la paritaria está más allá con la escuela pública, que las políticas neoliberales van en este sentido, van sobre los derechos de los ciudadanos, sobre los derechos de los alumnos, van sobre muchos trabajadores. Entonces, se armó una escuela simbólica, con un aula grande, se hacían actividades importantes en esa aula, con un pátio, una campana... O sea, recrear una escuela chiquita y ahí hacer actividades pedagógicas, culturales, invitar músicos, bandas... (...) Vinieron bandas, músicos, referentes artísticos, actores, futebolistas, un poco también de lo que pasaba en la Carpa Blanca cuando existía ella. Y, bueno, muchas actividades políticas-pedagógicas también. Pensar que, en todas las batallas que va a encarar la CTERA, va a ser en defensa del trabajador, pero también en defensa de la escuela pública. (Trecho da fala de Mariela, em 29/06/2017 – CTERA)

Jo: Desde o início a ideia era que a escola rodasse o país? Quando a ideia surgiu, já era que a escola fosse mudando de lugar pelo país?

M: Sí. Siempre el nombre fue Escuela Itinerante. Así que es uma mención a un concepto de itinerar, de circular. Y nació también con la insignia que recorrió los caminos de la patria. Así que comenzó en Buenos Aires porque el conflicto es respetar una ley que fue sancionada en el Congresso, y por eso se instaló frente al Congresso. Y, bueno, después circuló por distintas provincias del país en un plan un poco más pequeño, con las particularidades que tienen cada território y de lo que cobran significado. No es lo mismo determinada escuela acá que en Formosa o Santa Fé, por ejemplo. Cada sindicato la porta lo próprio, pero siempre se mantuvo un mismo esquema, este de que se mezcla lo gremial, lo político-educativo con lo pedagógico-cultural.

Figura 34 - Armando a “Escuela Pública” na Praça do Congresso em Buenos Aires, em 13 de abril de 2017

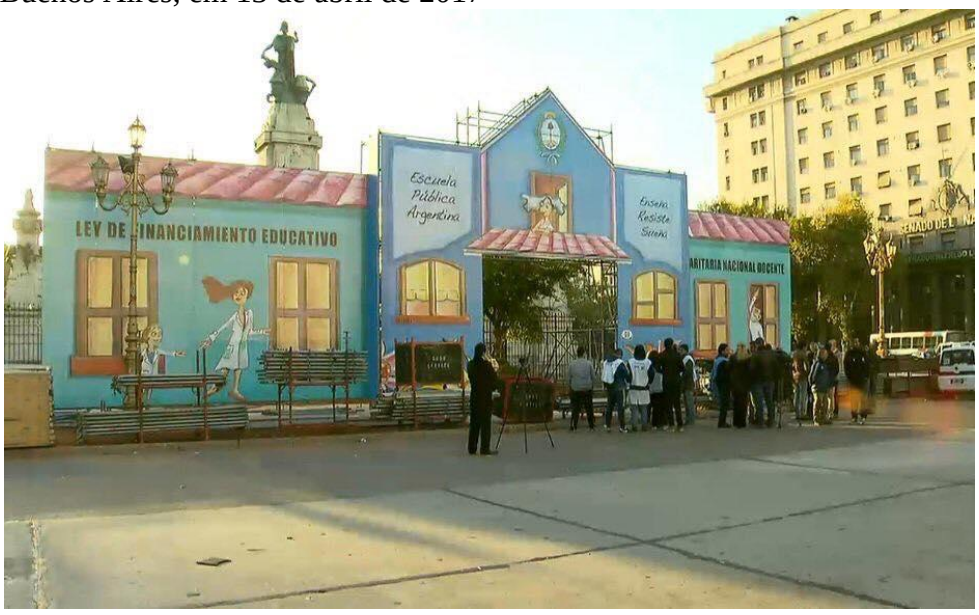


Figura 35 - Aula de xadrez na Escuela Pública Itinerante na CABA

Ao explicarem de forma mais detalhada a organização da “Escuela Pública Itinerante”, Mariela e Maria Dolores destacam a importância dos “maestros itinerantes” e chamam a atenção para a centralidade dos sindicatos nas ações dos docentes.

> **M:** Se planteaban tres turnos, en que donde, principalmente, los cobrían los compañeros de la capital y de la Provincia de Buenos Aires, por cuestiones de cercanía. También empezaron a venir compañeros de distintas provincias del país, de donde hacían jornadas de doce horas ahí en la escuela. Y los compañeros que estamos más en Buenos Aires hacíamos tres turnos de ocho horas. Cada uno en que teníamos un rol más de organización, de cuidado que no pase nada. Y los compañeros que venían de las demás provincias para este turno de doce horas tenían un rol. Eran maestros itinerantes, tenían un rol mucho más encargado de acompañar a los ciudadanos, a los invitados. Se venían escuelas a visitarnos, bueno, se encargaban de recibirlos, de explicarles, de abrir charlas espontáneas, digamos, de grupos públicos que iban a la escuela de manera espontánea. Así que los maestros itinerantes tenían un rol mucho más de explicar el conflicto, de presentar la CTERA, contar lo que trabajamos los maestros, que no es unicamente plantear una cuestión que estamos pidiendo, sino también explicarles cual es nuestro interés, nuestro compromiso con la escuela, como estamos trabajando y como nos gustaría trabajar y como nos gustaría que fuera la escuela... Un rol mucho más de poner en común con los que venían a visitarnos, qué hacemos en las escuelas todos los días y contar un poco sobre el conflicto conjunctural.
> **Jo:** Esses professores itinerantes eram professores do sindicato? Eram professores chamados para isto? Eram voluntários?
> **MD:** Voluntários de distintos sindicatos de base. CTERA tiene en cada provincia sindicatos de base. Entonces, de distintas provincias mandaron maestros para que hicieran el acompañamiento de la Escuela Itinerante. Entonces, tomaron el lugar de maestros itinerantes acompañando, planteando. Y también se fueran como internalizando esta nueva forma de lucha, que, después, empezó a tomar los distintos sindicatos para empezar a recorrer la Escuela Itinerante. Entonces, fue un momento en que fueron como que formando y compartiendo con los distintos que venían.

Figura 36 - “Escuela Pública Itinerante” em Córdoba

O fato da CTERA articular sindicatos de diversas cidades é algo que fortalece a confederação e suas tarefas. Os docentes filiados são convocados pela CTERA e formados para atuar nas atividades dos sindicatos menores, como narraram Mariela e Maria Dolores. Desta forma, é possível perceber que há uma preocupação dos sindicatos em formar para a militância. Diferente do que ocorreu, não apenas com os docentes do Rio de Janeiro em 2013 e 2014, mas também com outras categorias, quando a base tomou para si a organização e a execução de atividades de greve, passando por cima da organização que a mesa diretora sindical buscava encaminhar, na Argentina a força e a tradição dos sindicatos mantêm certa centralização da tomada de decisões e da organização das atividades da luta trabalhista nessas organizações.

> **M:** La CTERA y, en general, también por una tradición nuestra argentina, los sindicatos tienen una relevancia importante. Por eso, hablando de los maestros itinerantes, no es que no podrían venir maestros voluntariamente, pero que siempre se organizan con los sindicatos que tiene la CTERA en cada território, se fortalece la organización sindical. También eso te digo, es una tradición de nuestro país tener sindicatos fuertes, presentes, grandes y que también hacen parte de la vida social de los trabajadores en general.

Neste trecho, vou trazer novamente parte da narrativa de Esteban, lembrando, no entanto, que colocar suas falas em diálogo com as de Mariela e Maria Dolores é um “uso” que faço destes relatos, pois nós quatro não estivemos juntos no mesmo momento.

Esteban, Mariela e Maria Dolores enfatizam os “ganhos” da Escola Pública Itinerante para a luta dos docentes nesse momento. Para eles, a experiência da Escola Pública Itinerante serviu, dentre outras coisas, para tecer um diálogo com a sociedade e para disputar espaço com os meios de comunicação hegemônicos, que produzem um discurso distorcido acerca das reivindicações *dxs professorxs*.

> **E:** Lo que propone la escuela es poner en la calle la discusión que estaba puertas adentro de la escuela. Y, a partir de ahí, se genera un fenómeno muy interesante que es que muchos docentes empiezan a ir a la escuela como referencia. Va a pasar una cosa que siempre nos pasa a los docentes, no se distingue escuela o carpa porque invoca la Carpa Blanca. Pero en la Escuela lo que ocurre es que empieza a aparecer un montón de docentes, empiezan a hacer clases públicas, encuentros culturales, van estudiantes de la universidad a dar clases, van estudiantes del profesorado a dar clases, van docentes de distintas modalidades y niveles y docentes de todo el país. La Escuela Itinerante empieza a ser un faro del problema. A tal punto que otros sindicatos empiezan a ir a la Escuela, pero oficialmente empiezan a ir. Viene el secretário general del sindicato de los bancários a saludar a los docentes y vienen grupos de bancários. Y ellos se sentaban y hablaban y decían que el gobierno... Y cada uno empezaba a expresar sus problemas. Venían los mineros, se sentaban y empezaban. Claro, pasó a ser la Escuela Pública Itinerante una tribuna de demandas al gobierno nacional. Y cada día más alto. Se logró el efecto buscado porque se civilizó una situación y el gobierno nacional no pudo decir que no habían clases. (...)
> **MD:** Sí. Conseguimos visibilizar el conflicto. Porque, sí, en los grandes medios, en general lo que se plantea es como una versión, para nosotros, atraviesada del conflicto en el cual se plantea un esteriotipo que se armó del docente como el que trabaja pocas horas, que tiene muchas vacaciones y se oculta, en esas horas frente al curso, cuanto trabajo en realidade implica. Entonces, se trataban los docentes itinerantes de transmitir qué hacen los docentes. Esta imagen que circulan en los medios, que no hacen nada, que quieren más salario... Bueno, no es que no hacemos nada. Estamos planificando la propuesta, estamos pensando con nuestros equipos docentes y de condución como dialogar con el resto de las organizaciones barriales, propuestas que se convoquen a enseñar y aprender, por conocimientos acerca de nuevas tecnologías, todos los desafios nuevos que se plantean los que trabajan cotidianamente en escuelas, con proyectos de conflictos sociales en escuela, de educación sexual integral, de rádios, de revistas... Hay una diversidad de proyectos que se trabaja y, en general, se queda en los grandes medios opacados en esta imagen que construyeron de un trabajador de la educación que en realidad no hace nada. Una remetida muy fuerte que viene hace un tiempo es con el tema de un supuesto ausentismo docente, en el cual como que se intenta sobrecargar sobre una población de trabajadores que, por tradición histórica o por distintas cosas que tenemos que estudiar bien, es mayoritariamente femenino. Bueno, tenemos más licencias por maternidad que en otras áreas. Pero eso no es ausentismo. Es un derecho laboral reconocido que no debería implicar en la pérdida de nada, como se intenta poner. O solemos estar más a cargo de familiares enfermos y por ahí vamos en algunas cuestiones que aparecieron de malos servicios médicos, que por ahí no están bien controlados y es obligación del Estado controlar estos servicios médicos. Se tiene todo el colectivo de trabajadores y trabajadoras de la educación de una sospecha de estar abusando de las licencias, que son cosas instaladas en la televisión, en los medios. Y la CTERA y otros sindicatos van intentando acceder a los medios para explicar estas situaciones y poder poner otras visiones a considerar en el conjunto.
> **M:** Sí. Y agrego algo. Se tienden a poner el micrófono a un dirigente sindical y a preguntar por el salario, cuanto gana el trabajador, cuanto están pidiendo, siempre pensando que lo único que estamos discutiendo es el salario. Y también la Escuela Itinerante vino a mostrar que no estamos discutiendo solamente cuanto queremos ganar, que es válido también, pero que estamos discutiendo mucho más cosas, como

yo te decía: el ausentismo, el conflicto social en la escuela, la educación sexual integral, todo eso lo discutimos los trabajadores organizados.
MD: La formación docente..
M: El cerco midiático, no los medios de comunicación, sino las corporaciones midiáticas siempre estuvo, en los últimos años, con mucho más violencia contra la classe trabajadora y el lugar que dejaron a los dirigentes sindicales es este: de que discuten solamente corporación, salario, y la verdad es que nuestra leyenda tiene mucho más cosas para decir cuando le ponen un micrófono delante o cuando hablan con los compañeros en las escuelas o en nuestro sindicato.Y eso es muy difícil as veces de mostrar al general. Además de lo desprestigio que hay sobre los maestros, la desvalorización total y un desconocimiento. Entonces, se generó un sentido común que, evidentemente, no es lo que los compañeros en las escuelas estamos diciendo que... porque estamos preocupados por cómo están las escuelas, por cómo están considerando su trabajo. Y esta Escuela Itinerante, por eso era muy importante el rol de los maestros itinerantes ahí, que las organizaciones sindicales tienen una responsabilidad muy importante... Bueno, ¿qué compañero va a ser maestro itinerante? No era cualquier perfil, sino un compañero que de verdad pueda sentarse a dialogar, hablar con paciência, con responsabilidad que es, más allá de la paritaria, lo que hacemos los maestros, que estamos pidiendo, que estamos discutiendo, que caracterización hacemos del gobierno nacional, porque la hacemos... Esa era una tarea bastante ardua y que tienen que ver con comunicar, ¿no? Óbviamente, se llegaba un medio de comunicación, este rol se podrían cubrir mejor los dirigentes, así también las figuras más midiáticas, los referentes artísticos que venían a acompañar la Escuela Itinerante.
E: Lo que vos tenés es que ganamos mucha visibilidad frente a estas discusiones midiáticas con mucha presencia en la carpa itinerante de los diarios y de muchos canales de televisión, que empezaron a levantar la información. La suerte de discusión y debate político-pedagógico donde la voz de los docentes empezó a tener cierta presencia en los medios de comunicación cuando antes se estaba absolutamente opacado. Es como se empezaban a ganar pequeños escalones de este debate. Se mejoran las condiciones salariales en todo el país. En todo el país no, sino en muchas provincias. Hay muchas provincias que vienen con buenos aumentos. Esas provincias tuvieron buenos aumentos en función de que esta Escuela Pública Itinerante empezó a aparecer. Porque los gobernadores no querían tener problemas dentro de sus provincias. Ahora, por ejemplo, la carpa está en Santa Fé. Entonces, el gobierno de Santa Fé dijo: “A mí no me molesta. Porque a mí no pueden decir que pago mal. No me pueden hablar de salario”. En el Chaco, el gobernador fue a la Escuela: “Yo me voy a la Escuela porque creo en esta discusión. Yo apoyo a la carpa”. Otra provincia que se paga malo, que es Corrientes, fue todo lo contrário, fue una carpa, fue una Escuela de mucha resistência en la capital de la provincia. En cada provincia la discusión es distinta. En Santa Fé pasa una cosa, en Paraná pasa otra cosa. Vuelve otra vez a Santa Fé, a la ciudad de Rosário, una ciudad muy grande de la provincia, es la tercera ciudad del país. Lo que hizo la Escuela Pública Itinerante fue visibilizar un problema, disputar en los medios de comunicación con la voz de los docentes, incorporar la palabra docente en un espacio donde estaba olvidado, porque estaba cerrado. (...) Empezó la Escuela Pública Itinerante y ahí es cuando se invierte la discución en los medios de comunicación porque la población empezaba a ver que no era tan así. Entonces, es un año electoral y tampoco ellos tienen ganas de tener problemas con ese electorado.

Figura 37 - Conversa na Escuela Pública Itinerante em La Pampa

Figura 38 - “Escuela Pública Itinerante” em Santa Fé

A “Escuela Pública Itinerante” montada no primeiro momento na CABA, no mês de abril, contava com um pátio para descanso, homenagens à Carpa Blanca[49], uma sala para debates, palestras e apresentações etc. No entanto, grande parte das atividades culturais, artísticas e políticas se davam na frente da instalação e nos arredores, como nos ajudam a perceber algumas das fotografias aqui partilhadas, reunindo *professorxs*, estudantes da educação básica e universitária, membros de outros sindicatos, movimentos sociais, as mídias etc. Foi instalada em frente ao Congresso Nacional, no dia 11 de abril de 2017, onde também esteve situada a Carpa Blanca, entre os anos de 1997 e 1999. A imagem abaixo, se pensada no diálogo com a estrutura que a “Escuela Pública Itinerante” apresentou, nos ajuda a perceber a importância da “memória” e a valorização dos movimentos sociais que marcaram a História do seu país pelos docentes argentinos.

Figura 39 - Carpa Blanca

A instalação da “Escuela Pública Itinerante” é uma forma de ocupação da cidade, é prova da constante criação e ressignificação dos *espaçostempos* pelos *praticantespensantes*. Estes, ao caminharem, ocuparem, fazerem “usos” variados destes mesmos *espaçostempos*, desenham novas “memórias”, contam novas histórias, tecem e partilham novos *conhecimentossignificações.* A Praça do Congresso ganhou novos traços, criados por aquelas e aqueles que teceram “redes” ali. Enquanto esteve presente, a “Escuela Pública Itinerante”

[49] Protesto histórico dos docentes argentinos que reivindicavam a Lei de Financiamento Educativo e, também, uma política econômica mais nacionalista. A Carpa Blanca foi fundada em 1997 em frente ao Congresso Nacional e só foi retirada em 1999, durando mais de 1000 dias. Foi visitada por milhões de pessoas, dentre: estudantes, *professorxs* e personalidades.

foi *espaçotempo* de resistência, mas, muito mais de criação *nas/das/com* as lutas docentes na Argentina. Além de ser *espaçotempo* de formação docente tal como o entendemos.

A "Escuela Pública Itinerante" foi retirada da Praça do Congresso Nacional no início de maio e começou a percorrer "os caminhos da pátria". Passou por muitas outras províncias, como: Chaco, Córdoba, La Pampa, Rioja, Santa Fé etc. Por onde passou foi reerguida, recriada e alterou o que havia antes naquele *espaçotempo* de ocupação. Formou docentes e futuros docentes argentinos.

Infelizmente, não pude visitar a "Escuela Pública Itinerante". Quando cheguei à Cidade Autônoma de Buenos Aires ela estava sendo desmontada e iria percorrer a nação. Havia a ideia de encerrar a caminhada retornando à capital do país. No entanto, até a data de minha partida, isso não ocorreu.

6.6 **Conversando com uma professora militante: a história de Alicia**

Foi também no dia 23 de maio de 2017, em meio à marcha docente, que conheci Alicia, professora que se dedica à Educação Especial na Cidade Autônoma de Buenos Aires e militante pela UTE. Acompanhei a marcha ao seu lado e conversamos sobre o que eu estava fazendo em Buenos Aires, o que os docentes do Brasil e da Argentina estavam vivendo, sobre formação de *professorxs*, pesquisas etc.

Alicia me contou sobre sua experiência como docente e sobre um curso que estava fazendo. Identificamo-nos logo, pois ela se interessou muito quando eu contei sobre as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e a ideia de que os próprios docentes da Educação Básica pesquisem os cotidianos que vivem nas escolas. Ela me contou que estava acompanhando um curso que tinha como objetivo fazer com que os docentes fossem estimulados a escrever acerca de suas experiências. Combinamos que ela me mandaria alguns textos que havia escrito para que eu conhecesse melhor a proposta e que marcaríamos um café para conversarmos mais um pouco.

Dois dias depois do meu segundo encontro com Esteban, estive novamente com Alicia. Sinto que o nosso encontro se teceu de um modo bem menos formal. Não apenas pelo local em que marcamos (um café em Buenos Aires), como por já termos conversado antes em uma das marchas dos docentes na cidade. O fato de sermos duas professoras de países diferentes, professoras filiadas a sindicatos e que militam em suas escolas ou grupos, nos

gerou certa curiosidade de uma em relação à outra. Fora o encantamento que tive com os dois textos que Alicia me cedeu antes de nosso segundo encontro[50].

Ao falar sobre a alegria em ler seus textos, pedi à Alicia que me contasse um pouco mais de sua história. Neste momento, ela me falou sobre sua vinda de Corrientes para Buenos Aires e como acabou filiando-se à UTE.

> **Jo:** Tem uma parte do seu texto em que você fala que chegou na cidade e precisou criar uma história sua aqui em Buenos Aires e que a UTE virou um pouco o seu lugar...
> **A:** Me recebí de maestra en Corrientes, donde yo vivía. Cuando me recibí de maestra, en poco tiempo, vine a Buenos Aires, donde mi hermana estaba viviendo. Cuando yo vine, no empecé trabajando como maestra. Me ayudó mucho el último trabajo que tuve. Una de las personas decía: 'Usted tiene que ir a la escuela". Yo tenía mucho temor porque era un descubrimiento para mí muy grande. Y la verdade es que cuando, en la primera vez que fui a tomar cargo, me encontré con alguien que estaba como que ayudante de la supervisión y que era una persona de Goya. Ella era de Goya y había estudiado en la misma escuela que yo. Fue un lindo encuentro ese. Pude decir a ella que tenía muchas dudas. Me dieron una suplencia y cuando yo llegué a la escuela, todos sabían que era de Corrientes y me recibieron. Fue muy lindo el recibimiento. Maestros muy comprometidos. Yo llegué en una escuela maravillosa, habían compañeras militantes de UTE de muchos años. Ellas rapidamente me dijeron: "Tienes que sindicalizarse". Yo no sabía muy bien lo que era eso y por qué tenía que sindicalizarme, pero ellas dijeron. Estoy hablando de 1992. La década de 90 fue muy devasta para la educación y ahí estuvimos muy organizados y fue una experiência para mí de fuego. Y, a principio, yo no conocía muchas manifestaciones. Iba acompañada del colectivo. Y fui interesándome y, en poco tiempo, fui delegada por la UTE. Y desde ahí, siempre, en todas las escuelas. Ahora, donde estoy, en el equipo, también soy delegada. Es un lugar muy importante. Y mucho de la formación, inclusive, muchos cursos de formación y además han sido por la UTE. Es un lugar donde los maestros podemos, muy allá de cuestiones menores, podemos luchar por cosas básicas: la dignidade, el trabajo... Causas que siempre tienen que ser defendidas, por eso es una unión de trabajadores. Yo ya estuve más cercana o más alejada, pero siempre fue una referencia para mí el sindicato.

Alicia trabalha atualmente na Equipe Psico-Sócio-Educativo Central Zona 3. Em Buenos Aires, são quatro equipes como essa, que atendem aos diferentes distritos escolares, recebendo crianças e jovens com necessidades especiais e pensando alternativas para ajudar em seu processo de *aprendizagemensino.* Ela me conta que, embora a equipe tenha tido, anteriormente, uma preocupação com a realização de diagnósticos, hoje, o trabalho gira em torno das relações que podem ser tecidas entre a equipe, a criança ou jovem, a família e a escola. Para isso, Alicia enfatiza a importância de conhecer a história das famílias que chegam

[50]Antes de nos encontrarmos, Alicia me enviou dois textos de sua autoria contando sua trajetória como professora e como é seu trabalho com a Educação Especial na Cidade Autônoma de Buenos Aires, bem como os desafios de escrever sobre estas temáticas. Um destes textos está publicado e consta nas referências desta tese.

até elas (a equipe em que atua é formada por mulheres) e deixar-se fazer parte dessa história, "responsabilizar-se" pelo outro, como ela mesma diz, quando se passa a conhecê-lo.

> **A:** Estoy siempre tratando de ver donde está, quién es, qué necesita. Son preguntas clave para mí en un encuentro educativo: ¿Quién es? ¿Dónde está? ¿Cómo está siendo? ¿Qué necesita? Así, podremos ofrecer algo que sea digno, humano, que sea lo que necesita. Pero que nunca es una necesidad o otra. Si yo evalúo condiciones pedagógicas para una niña como esa y a mí no me pasa nada... Necesariamente tiene que suceder algo ahí. Eso es lo que quería de mi maestra: que me viera, que me mirara, que me encontrara. Te diría como metáfora para decir: "Bueno, tendría ser lo que en cada encuentro intento que no suceda". Algunas veces puedo lograr y otras no. Pero, el encuentro es único, distinto. Los encuentros son possibilidades o no son. Me parece que la educación tiene que ser como esa posibilidad de pensar y pensarse. Y la escuela moderna tiene mucho que conocer el otro en su singularidad, en su forma de estar en el mundo, sus modos de presentarse, su cultura. La escuela trata como se todos fuéramos iguales y somos necessariamente diferentes. Me gusta la idea de que la objetividad es un mito.

Alicia narra, em um de seus textos, uma experiência escolar de sua infância. Afirma que, quando pequena, no processo de alfabetização, a professora foi perguntando os nomes dos estudantes e escrevendo-os no quandro-negro. Como uma menina, também chamada Alicia, teve o nome escrito antes do dela, quando chegou sua vez, a professora ouviu o seu nome, mas não o escreveu. Após ouvir todos os nomes, a professora pediu que cada criança buscasse o seu no quadro-negro e o copiasse no caderno. Alicia não encontrou o seu nome e isso a levou ao pranto. Essa narrativa me tocou muito. Não apenas pela situação da menina Alicia, mas por toda a relação com a escrita que ela mesma diz ter vivenciado a partir desse dia e também por conta de sua experiência familiar. É uma linda história que Alicia partilhou no texto e em nossa "conversa" e acredito que vale muito a pena conhecer e pensar *com*.

> **Jo:** Penso as escolas como lugares onde as pessoas podem ter um nome, uma identidade. Eu estava lembrando do seu texto, quando você fala que procurou o seu nome no quadro-negro e a professora já havia escrito porque já tinha uma outra Alicia na sala. Essa coisa de procurar o seu nome.... Penso que a escola ainda é esse lugar onde a criança e o jovem podem ser alguém visto, ouvido, onde ele terá um nome nesse sentido. E, às vezes, fora da escola esse lugar não existe.
> **A:** Pienso que sí. La función de la escuela es esa. Igual, me parece que las historias de las personas más vulnerables son historias que siempre son difíciles. Entonces, yo creo que yo intento contar en esa história un poco que, por la primera vez, a los seis años, yo iba a escribir mi nombre y no lo encuentro en el pizarrón, creo que es una gran ignorancia que tenemos como maestros... La ignorancia de los maestros a veces hace que cometamos errores. (...) A veces es, como decíamos, encontrarse con el otro, es mirar a esta niña asustada en el aula y, quizás, evitar este llanto. Siempre pienso que este es el mayor desafio que tenemos como maestros, que es poder responsabilizarnos por este pequeño o pequeña, porque ahí va a comenzar una história, que es una manera de decir porque la história ya empezó mucho antes. Me custó muchos años, Joana, decir que mis papás eran analfabetos. Fue un processo muy largo hasta que pude decir que mi papá era analfabeto y mi mamá era analfabeta funcional porque apenas sabía leer y escribir su nombre y unas pocas

> palabras. Fue un proceso muy largo hasta llegar a compreender que estas son herencias que no son simples, son herencias sociales, una deuda de la sociedad con muchos. Para mí, hacer ese proceso fue doloroso, pero ha sido muy importante. Y yo estoy muy atenta a cuestiones que tienen que ver, por ejemplo, en muchas ocasiones me he encontrado con situaciones trabajando en las zonas muy marginales, donde hay mucha pobreza, muchos papás analfabetos y hay que ver se necessita ayuda, si puedo compreender las notas... Quizás la experiencia de la existencia del analfabetismo parece ser como algo que hay que recordarlo porque si no pensamos que vivimos en un mundo de letrados, donde todos leemos, escribimos. (...)

Ainda sobre esta questão, Alicia escreveu:

> Es verdad que "es duro construir historias en las que vivir". La historia que había construido, era una historia pensaba como herencia individual y personal, es que cuando una es hija de "analfabetos-campesinos", la relación con la escritura, se vuelve resistencial. Y ese es un primer gran reto, y allí la alternativa posible es la de ser "un tránsfuga de clase", y aún reconociendo que estas no son construcciones que se edifican en soledad, es decir no fue una idea solo mía, pensar la herencia individual, personal y lo que es peor creer que depende de mi esfuerzo y de mi capacidad, torcer el rumbo de lo que estaba "escrito". Aunque lo más interesante, la paradoja es que, fue también con otros que llegué a reconocer que esa es una herencia social, de una deuda que para muchas y muchos seres queridos y cercanos ha sido insalvable. (CELES, 2016:3)

Ela ainda me diz que não está nada fácil desenvolver o trabalho ao qual a sua equipe se dedica. A queda nos recursos públicos tem dificultado diversas ações e antigas parcerias têm sido prejudicadas no atual governo de Mauricio Macri.

> **A:** Venimos perdiendo mucho. La Ciudad de Buenos Aires hace ocho años que está gobernada por el macrismo y ya viene siendo para nosotros muy impactante. En ese momento el proceso es más agudo porque, antes, de alguna manera teníamos como una referencia nacional, con el Consejo de Educación, porque las leyes eran como un paráguas donde uno podía se proteger. Y ahora eso se va en otro sentido. Entonces el año pasado y ese han sido en otras condiciones. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires no hay maestros, hay instituciones que tienen entre quince y veinte cargos sin cobrir, instituciones muy importantes. Más allá de eso, lo que passa no passa sólo en la escuela. Recibimos pibes con los cuales necesitamos pensar otras cosas, otros espacios, y no encontramos ni clubes, está todo desmantelado. En los hospitales no hay lugares para iniciar el tratamiento. No hay dinero, ni para la educación, ni para la salud. Y los que más sufren en eso son los que menos tienen. Nuestros alumnos son los más indefensos de los indefensos, son discapacitados, pobres. Y cada vez más la discapacidad es un tema muy serio también porque cosas y derechos que están consagrados, ni eso están cumpliendo.
> **Jo:** Como no Brasil. Não lutamos por outros direitos. Lutamos para não perder os já conquistados.
> **A:** No vamos avanzar. Vamos retroceder e intentar perder lo menos posible. Realmente es una situación de mucha preocupación. Eso es uno de los temas que atraviesan nuestro trabajo. Nosotros tenemos que trabajar con defensoria, con acesoria general, y hasta en la defensoria la gente dice que no puede trabajar. Cada uno va como buscando la manera... Vamos encontrando modos porque tenemos como una red muy importante con que venimos trabajando durante muchos años, donde ir. Y hay que hacer eso para poder sostenerse. El año pasado fue un año muy duro para nosotros en la educación especial. Pasamos situaciones de compañeras que se han enfermado muy significativamente, con situaciones muy serias de salud y

> algunas perdieron la vida. Para nosotros, en todo ese tipo de situaciones, la UTE es un sindicato que se ocupa muchísimo de las condiciones de trabajo, de la condiciones de enseñanza y condiciones de aprendizaje. Es un sindicato realmente preocupado no sólo con los sueldos de los maestros. Nosotros, a veces, no encontramos otro que el sindicato para pedir ayuda. La verdade es que, en este tiempo, es un apoyo muy importante. Y hay compañeros que no son conscientes de eso, de la importancia de ser acompañado. (...)

É evidente, ouvindo Alicia, que para ela a luta docente passa bastante pelo âmbito sindical. A UTE é para Alicia o *espaçotempo* no qual se forma e se fortalece enquanto docente, realiza cursos, organiza atividades, se relaciona com *outrxs professorxs*, luta por demandas que acredita serem justas, encontra apoio para as atividades da equipe que trabalha com a Educação Especial etc. O sindicato é um *espaçotempo* significativo na "tessitura" das redes de formação de Alicia[51]. Isso não a impede de trazer algumas questões em relação a uma "ausência" dos sindicatos nos anos de governo de Cristina Kirchner e levantar a ideia de que este papel secundário que os sindicatos assumiram neste momento contribuiu para que outros docentes não compreendessem a necessidade de fortalecer a união de trabalhadores. Ela diz que:

> **A:** Los compañeros no son sindicalizados. El grêmio llama una lucha, una marcha y la gente que va ni todos están sindicalizados. Cuando se hace un paro, no es la gente toda sindicalizada. El sindicato representa todos los trabajadores de un sector, no sólo los afiliados, son los trabajadores todos. A mí me parece que como es posible que la gente no comprenda que para que el sindicato exista tiene que aportar, que es necessario, si no se sostiene? En la Provincia de Buenos Aires han logrado una disputa en la cual están todos sindicalizados, obligatoriamente sindicalizados. Acá tiene la opción de la elección hasta que se suceda eso. Bueno, es un sector que le hace frente, en ese momento, a la política de derecha y siempre, historicamente, ha sido un sector que se ha planteado frente. Creo que, quizás, se haga una revisión sobre nuestro protagonismo en el momento en que el gobierno era más a favor nuestro. De todos modos, lo que yo pienso es que, en esto momento, lo que pasó es que el sindicalismo en general no fue un mediador entre el gobierno de Cristina. El sindicalismo no fue. El gobierno ya tenía una relación más directa con los trabajadores y eso es un tema. Y es un tema que tuvo consequências.
> **Jo:** E enfraqueceu o sindicato?
> **A:** ¡Claro! Yo creo que el sindicalismo no pudo ubicarse. También era un tema delicado, yo lo entiendo. Pero, el sindicalismo no pudo reclamar su lugar en el processo.
> **Jo:** Talvez isso se transforme com o governo atual, não é?
> **A:** ¡Claro¡ En el gobierno Macri es más fácil porque se sabe cuales son las propuestas que tienen y si somos contra o a favor. El protagonismo ahora es más fácil. Pero, el tema creo que es el protogonismo en un gobierno popular. (...)

Nosso encontro continuou após a gravação. Conversamos sobre nossas famílias, projetos dentro do magistério, sonhos. Alicia me inspirou muito, não apenas com suas

[51] Nilda Alves inicia a tratar desta questão da formação em redes há muitos anos, mas melhor organizando a idéia em Alves (2010).

palavras e voz doce, mas com a imagem de alguém que caminha, pensa sua caminhada, se admira e sensibiliza com o outro e que tem amor e respeito pela profissão que partilhamos, se formando nas tantas redes em que se envolve.

6.7 **Este processo formador de mim: é preciso pensar como latino-americanos**

Chegando ao final deste capítulo, torna-se um tanto difícil explicar tudo o que a experiência do Doutorado-sanduíche teceu em mim. Acredito que o tempo poderá ajudar nesse processo.

No entanto, estar em outro país, vivendo uma mistura de sensações, reconhecendo-me, na maioria das vezes, como uma "outsider" (ELIAS; SCOTSON, 2000), mas experimentando também sentir-me, em muitos momentos, pertencente àquele lugar à medida, por exemplo, em que a fluência na língua melhorava, em que conseguia me passar por uma portenha, em que percebia tantas proximidades culturais e políticas entre o Brasil e a Argentina, em que os caminhos percorridos já se tornavam familiares etc. foi algo que ajudou a resgatar ou mesmo criar em mim um sentimento de pertencimento à América Latina, que parecia estar adormecido ou nunca ter existido.

Lembrei de minha formação como historiadora e de como falamos pouco sobre a América Latina na escola, que é bem menos contemplada nos currículos oficiais perto da História das grandes potências. Estamos tão próximos e também tão distantes de nossos vizinhos que parecem, talvez pela partilha da língua herdada do colonizador comum, já terem entendido há mais tempo que olhar para o lado pode ajudar mais que olhar para cima ou para além do Atlântico.

Claro que há intensos movimentos de diálogo cultural, intelectual, econômico e político entre os países da América Latina e isso, sem dúvida, inclui o Brasil. Porém, sinto que ainda falta justamente esta ideia: "fazer parte da América do Sul", de "ser americano", "americano do sul"; ideia que poderia nos ajudar a tecer novas formas de resistir e criar diante do avanço das políticas neoliberais que tanto nos atinge. Não se trata de negar qualquer outra identidade que nos constitui, mas buscar melhor compreender esta que também está presente de algum modo.

Acompanhando as lutas *dxs professorxs argentinxs*, tão próximas às nossas, pude fortalecer a ideia de que é necessário criar outras tantas formas, alegres, de reivindicar e

produzir o que entendemos como escola pública de qualidade. Permanecer ocupando os *espaçostempos*, fortalecer o movimento sindical, disputar *espaçostempos* na mídia hegemônica, criando "acontecimentos" para conseguir denunciar mais claramente os ataques à autonomia docente, foram e continuam sendo importantes para muitas mudanças que conquistamos e projetamos. Mas, ainda mais potente é, como mostrou Alicia, o contato efetivo com o outro, o responsabilizar-se por ele. Isso só é possível nas múltiplas "práticas" ordinárias, seja nos cotidianos das escolas, das ruas, dos movimentos sociais, nas nossas atuações nas redes sociais, nos "usos" que fazemos das mídias e tecnologias etc. Quase invisíveis e, talvez por isso, imprevisíveis e incontroláveis, as "táticas" cotidianas nos mobilizam em tempos tão difíceis. Nós que "caímos" com muito orgulho nas escolas públicas, tão sucateadas hoje em quase toda a América Latina, que somos trabalhadoras e trabalhadores destes *espaçostempos*, americanos do sul, precisamos tecer novas e criativas alternativas. Um diálogo mais próximo entre nós poderia auxiliar nesta tarefa.

Gostaria de encerrar este capítulo com uma imagem, umas das fotografias que mais gosto das que tirei enquanto estive em Buenos Aires. Essa imagem fotografada, encontrada em um dia de andança pelo centro de Buenos Aires, me indicou como temos "memórias" em comum e como nos mobilizam. O lenço branco que, envolvendo as cabeças das "Avós da Praça de Maio", serve de símbolo para a longa e intensa busca de netos e netas perdidas na ditadura militar argentina, luta que vence a cada neto ou neta encontrada, nessa infame história em que os pais mortos tiveram os filhos doados a gente desconhecida. É uma imagem que se tece com fios da História, que, por sua vez, se tece com fios de uma luta que envolve, em especial, muitas mulheres. Uma luta pelo direito, acima de qualquer coisa, ao não esquecimento e à possibilidade de uma nova escrita de sua própria vida. Fica aqui registrada, minha pequena homenagem a uma cidade e a seus *praticantespensantes* que muito me teceram e que agora estão, com carinho, guardados em minhas "redes", com ideias e ações que poderão servir para outras ações nos cotidianos em que trabalho, luto, me formo.

Figura 40 - Intervenção nas paredes do centro de Buenos Aires

UM “DEVIR-PROFESSORA”... (PARA NÃO CONCLUIR)

Tenho comigo a ideia de que concluir o que quer que seja é algo um tanto triste. Primeiro, porque concluir implica em um término, uma espécie de abandono da coisa ou pessoa amada ou de um projeto ao qual nos dedicamos, como um curso de Doutorado. É como se o movimento chegasse ao fim e tivéssemos que colocar o ponto final como um ponto de morte (pois o que não está em movimento está morto).

Neste sentido, penso que escolhi muito bem a linha de pesquisa na qual estou inserida. Ela não exige términos, ela não sepulta nada. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a escrita não é o fim, mas mais um momento, um “acontecimento” (DELEUZE, 1974), da aventura de *aprenderensinar*. A escrita da tese e sua defesa são vida e não morte. Elas mobilizam outros tantos fios e é urgente também pensar com eles.

Na introdução deste texto, falei da necessidade e do desafio de escrever algo digno do que foi vivido. Assim, tentei criar nesta tese, ao pensar as greves dos profissionais da educação nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro nos anos de 2013 e 2014, um álbum de fotografias e narrativas tecidas com nossas “memórias”, criações povoadas de lembranças e esquecimentos do tipo “tática”. Não sei se fui feliz nesta tarefa, pois talvez as palavras não tenham dado conta do que aconteceu em minhas “redes” durante esses quatro anos. Mas creio ter conseguido indicar como esses movimentos nos formam para o exercício de nossas ações enquanto docentes, nos processos curriculares que vivemos.

Nesta tese procurei desenhar dois platôs e defender duas ideias. Primeiro a de que os movimentos sociais foram/são sempre caóticos (pois caóticos são os cotidianos) e tecidos por “agenciamentos” variados ao longo da História. Desta forma, para pensar com os movimentos sociais é preciso dialogar com os discursos povoados de clichês sobres estes mesmos movimentos e compreender que apenas um mergulho nos cotidianos de sua “tessitura” será capaz de nos fazer conhecer melhor como estes se criam no subterrâneo até explodirem *nos espaçostempos* públicos.

Segundo, defendi a ideia de que os movimentos sociais sempre foram e são “redes educativas”, sendo *espaçostempos* de formação dos *praticantespensantes* que os vivem. Assim se deu com os profissionais da educação que vivenciaram as greves de 2013 e 2014 no Rio de Janeiro, ocupando e “usando”, no sentido do consumo que cria algo novo, como ensina Certeau (2012), a cidade; criando novos *conhecimentossignificações* na prática cotidiana dos

movimentos e produzindo *fazeressaberes* que ficaram guardados na "memória" para serem resgatados no "momento oportuno".

Os profissionais da educação do Rio de Janeiro voaram, caçaram sem pedir autorização, sacudiram a cidade. E onde estava toda essa potência? Estava no subterrâneo das práticas cotidianas no *dentrofora* das escolas. Ganharam visibilidade, explodiram no "kairós". Tudo o que foi tecido nos movimentos grevistas (por aqueles que dele participaram e por aqueles que permaneceram nas escolas, pelos estudantes e comunidade escolar) está de volta ao imperceptível dos cotidianos, às "práticas" não discursivas, aos *espaçostempos* ordinários. Está de volta como potência de novas "táticas", por exemplo, nos currículos *praticadospensados* das muitas escolas públicas do Rio de Janeiro. Vale lembrar que não cabe discutir se estes movimentos irão operar transformações boas ou ruins nas escolas. Esta não é uma avaliação justa e nem interessante. Trata-se apenas de reconhecer sua potência.

E quando haverá nova greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro, após a de 2014, na rede municipal, e a de 2016, na rede estadual? As ruas ficarão lotadas como em 2013? Os profissionais da educação estão adormecidos, anestesiados?

Estas são perguntas para as quais não há respostas. A política se dá nos gabinetes dos governos, nas votações no Legislativo, nas discussões no Judiciário, nas assembleias sindicais etc. Mas, para além de todos estes *espaçostempos*, que nem sempre são como gostaríamos (sendo urgente e necessário modificá-los), a política se dá, principalmente, nos cotidianos, assim como são, rizomáticos e caóticos, povoados por muitas vozes, incontroláveis e imprevisíveis. Isto é motivo de esperança para nós que queremos formas mais justas e belas de existir no mundo. Fortalecer esta esperança naqueles que se propuseram a ler este texto foi um dos desejos desta autora durante a escrita.

Para pontuar corretamente estas últimas linhas, como eu disse, gostaria de trazer uma ideia de Deleuze que, embora não destacada na tese, me toca muito: "devir". No devir, há duas desterritorializações; dois termos heterogêneos se desterritorializam. Quando pisei na escola pública, mergulhei em um "devir-professora". Neste processo, ao mesmo tempo em que me desterritorializo, buscando atualizar-me no que desejo, a própria ideia de "professora" se desterritorializa, ganhando novos contornos. Não há um "ser professora" a ser imitado. Há apenas e, felizmente apenas, um "devir-professora" a ser vivido. Vivi e vivo, com muita alegria, meu "devir-professora" nos cotidianos das salas de aula, nas conversas com outros "devir-*professorxs*", no grupo de pesquisa com o qual realizei o Doutorado, na escrita da tese, na "tessitura" dos movimentos grevistas, na participação em outros movimentos sociais e nas expectativas do que virá e... e... e...

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. *A ilha sob o mar*. Tradução de Ernani Ssó. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 2, n. 71. p. 01-18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

_____. Os "mundos culturais" dos docentes nas relações com imagens e sons de filmes. In: SCARELLI, Giovana (Org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015: 135-148.

_____. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente* – o caso do cinema, suas imagens e sons. (Projeto de pesquisa, entre 2012 e 2017; financiamento UERJ, FAPERJ, CNPq e CAPES).

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade.* 66. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010: 49-66.

_____. História oral e as possibilidades de contar os cotidianos. In *A aula: redes de práticas* – os processos cotidianos de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Tese apresentada a concurso de Professor Titular)

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

ALVES, Nilda; SANTOS, Joana Ribeiro. Redes de conhecimentos e currículos: *agenciamentos* e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. Revista *Espaço do Currículo*. Paraíba: GEPPC, v.9, n.3, set./dez. 2016: 372-392.

ALVES, Nilda; ALMEIDA, Nilton Alves de. O pensamento curricular e os movimentos sociais. Revista *Teias*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, v. 16, n. 43, p. 170-181, out/dez 2015.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Formação de Professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.13, n. 04, p. 775-793, out./dez. 2015.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013: 151.

BRASIL, André; MIGLIORIN, Cézar. Biopolítica do amador: generalização de uma prática, limites de um conceito. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 20, p. 84-94, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/3280/3292>. Acesso em novembro de 2017.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança.* Movimentos sociais na era da internet. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CELES, Alicia. Querer-escribir (Desafío para un equipo docente). In: CONGRESO PEDAGÓGICO, ESCUELA, CRÍTICA Y EMANCIPACIÓN, 21., 2016. Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: UTE-CTERA, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *A cultura no plural.* Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

_____. *História e Psicanálise*: entre ciência e ficção. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles. *O que é o ato de criação?* Conferência proferida no "Mardis de la Fondation" (Fundação Europeia de Imagem e Som), em 17 de março de 1987. Disponível em <http://filosofiaemvideo.com.br/conferencia-gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-de-criacao-legendas-em-portugues/>. Acesso em: julho de 2017.

_____. Cinema 2: Imagem-Tempo, 1985. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/63735599/Deleuze-Imagem-Tempo-pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2015.

_____. Cinema 1: a Imagem–Movimento, 1983. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/244905142/Cinema-1-A-Imagem-Movimento-pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2015.

_____. *A Lógica do Sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição).

_____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. *Métis:* As astúcias da inteligência. Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Marcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders:* sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, Carina; PEREIRA, Jéssica; LOPES, Vinícius. Federalismo e Poíticas de Educação na Argentina e no Brasil. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., jul. 2017, Montividéu. *Anais...* Montevidéu: Associação Latino-americana de Ciência Política, 2017

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2015.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. FOUCAULT, Michel. *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971: p.145-172.

GODOY, Ana (org). Dossiê O inabarcável da rua em movimento. In: *Revista Alegrar*, n. 12, dez. 2013. Disponível em <http://www.alegrar.com.br/revista12/pdf/o_inabarcavel_godoy_alegrar12.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela Educação no Brasil. *Revista Crítica Educativa*, São Paulo: vol. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016: 9-20. Disponível em <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/75/202>. Acesso em: outubro de 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-361maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GUTIÉRREZ, Bernardo. As revoltas em rede como uma nova arquitetura do protesto. GODOY, Ana (org). Dossiê O inabarcável da rua em movimento. In: *Revista Alegrar*, n. 12, dez. 2013. Disponível em <http://www.alegrar.com.br/revista12/pdf/as_revoltas_em_rede_ gutierrez_alegrar12.pdf>. Acesso em 19 nov. 2015.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social:* uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

_____. *Jamais fomos modernos.* Tradução de Carlos Irineu da Costa.Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de Família*: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Sobre as manifestações de junho e suas máscaras. *Dilemas:* Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 06 n. 04, out.-dez. 2013: 699-715. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7442>. Acesso em: outubro de 2017.

LOUZADA, Virgínia; ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; CHAGAS, Claudia. Iniciar um processo de pesquisa com e pelas imagens. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN ARTE Y CULTURA VISUAL / DISPOSITIVOS Y ARTEFACTOS / NARRATIVAS Y MEDIACIONES, 1., 23-25 out.2017, Montevidéu. Anais... Montividéu, 2017.

MACHADO, Arlindo. Todos os filmes são estrangeiros. In: FURTADO, Beatriz (org.) *Imagem Contemporânea*: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games... São Paulo: Hedra, 2009.. v. II.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In.: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2015. p. 7-34.

_____. *Deleuze:* a arte e a filosofia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica da Multidão. *Revista Lugar Comum* Rio de Janeiro, n. 19-20, 2004: 15-26. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113103120455output19-20.pdf>. Acesso em: novembro de 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.) *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.* 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SANTOS, Joana; BRANDÃO, Rebeca S. (Orgs.) *Ativismo, movimentos sociais e educação*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004 (Coleção Desênredos; n. 1).

TAVARES, Marcus. O lugar do cinema com o advento da multidão equipada. *Revista Ponto Com*, jun. 2013. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/materias/o-lugar-do-cinema-com-o-advento-da-multidao-equipada>. Acesso em: novembro de 2017.

VÁSQUEZ, Silvia; BALDUZZI, Juan. *De apóstoles a trabajadores*: luchas por la unidad sindical docente (1957-1973). Instituto de Investigações Pedagógicas 'Marina Vilte" e Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Cidade Autônoma de Buenos Aires, 2000.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze*: uma filosofia do acontecimento. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *O Vocabulário de Deleuze.* Tradução: André Telles. São Paulo: Ifch-Unicamp, 2004.

Referências fílmicas

A Noite dos Lápis. Direção: Héctor Oliveira. Com: Adriana Salonia, Alejo García Pintos, Daniel San Joaquín, David Gerber, Deminán Celentano. Argentina: 1986. Vídeo MP4, 96 min., drama, colorido.

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gOhkQ7JZV0k, acesso em novembro de 2017.

Os Companheiros. Direção: Mario Monicelli. Com: Marcello Mastroianni, Renato Salvatori, Annie Girardot, Folco Lulli, Raffaela Carrà. Itália, França e Iugoslávia: 1963. Vídeo MP4, 123 min., drama, preto e branco, legendado. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d0GFdvd9XBY, acesso em janeiro de 2015.

Queimada! Direção: Gillo Pontecorvo. Com: Marlon Brando, Evaristo Márquez, Norman Hill, Renato Salvatori, Dana Ghia, Joseph P. Pessaud. Itália: 1969. Vídeo MP4, 112 min., drama, colorido, legendado. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tQBHr8pjGXI, acesso em janeiro de 2015.

Referências das imagens

Figura 1 - Imagem retirada de http://www.nisiadigital.com.br/2013/06/o-brasil-e-seus-protestos.html. Acesso em jan./2015.

Figura 2 – Imagem retirada de http://outraspalavras.net/outrasmidias/destaque-outras-midias/internet-e-democracia-relacao-complexa/. Acesso em dez./2017.

Figura 3 – Imagem retirada de http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/blog/dodo-azevedo/post/agosto-de-2015-nao-e-junho-de-2013.html. Acesso em dez./2017.

Figura 4 – Imagem retirada de http://www.cei.santacruz.g12.br/~redacao/07queimada0.html Acesso em dez./2017.

Figura 5 – Imagem retirada de http://averdade.org.br/2011/09/os-companheiros/. Acesso em dez./2017.

Figura 6 – Imagem retirada de http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-174147/.Acesso em dez./2017.

Figura 7 – Imagem retirada de http://expirados.blogspot.com.br/2011/08/dvd-filme-os-companheiros-1963.html. Acesso em dez./2017.

Figura 8 – Imagem retirada de http://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2013/07/02/protestos-na-copa-das-confederacoes-reuniram-864-mil-manifestantes.htm. Acesso em jan./2015.

Figura 9 – Imagem retirada de http://cinezencultural.com.br/site/2011/04/14/queimada-e-aula-de-politica/. Acesso em dez./2017.

Figura 10 – Imagem retirada de https://inverta.org/jornal/edicao-impressa/459/cultura/os-companheiros-de-mario-monicelli. Acesso em dez./2017.

Figura 11 – Imagem retirada de https://www.diarioliberdade.org/america-latina/cultura-m%C3%BAsica/44232-uma-ditadura-repressora-dos-estudantes-no-filme-a-noite-dos-l%C3%A1pis.html. Acesso em dez./2017.

Figura 12 – Foto tirada pela autora.

Figura 13 – Foto cedida pelo professor Alexandre

Figura 14 – Foto tirada pelo SEPE

Figura 15 – Foto tirada por Bruno Bentolila e cedida pela professora Flávia

Figura 16 – Foto tirada e cedida pelo professor Alexandre

Figura 17 – Imagem retirada de http://taxiemmovimento.blogspot.com.br/2014/05/protestos-nao-vai-ter-copa-na.html. Acesso em dez./2017.

Figura 18 – Imagem retirada de http://www.ensino.blog.br/2013/09/29/policia-militar-e-o-fracasso-da-etica/. Acesso em dez./2017.

Figuras 19 e 20 – Fotografia cedida pelo professor Brunno.

Figuras 21 a 30 – Arquivo pessoal da autora

Figura 31 – Panfleto digitalizado pela autora

Figura 32 – Imagem retirada da página eletrônica da CTERA.

Figura 33 – Material distribuído pela UTE e pela CTERA e digitalizado pela autora

Figura 34 – Imagem retirada de https://www.facebook.com/1841456715879778/photos/rpp.1841456715879778/1841474419211341/?type=3&theater. Acesso em nov./2017.

Figura 35: Imagem retirada de https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-escuela-itinerante-donde-se-ensena-resiste-y-suena-n1381792.html. Acesso em nov./2017.

Figura 36 – Imagem retirada de https://www.facebook.com/1841456715879778/photos/a.1841647775860672.1073741830.1841456715879778/1939966289362153/?type=3&theater. Acesso em nov./2017.

Figura 37 – Imagem retirada de https://www.facebook.com/1841456715879778/photos/rpp.1841456715879778/1958107394214709/?type=3&theater. Acesso em nov./2017.

Figura 38 – Imagem retirada de https://www.facebook.com/1841456715879778/photos/a.1841647775860672.1073741830.1841456715879778/1928093410549441/?type=3&theater. Acesso em nov./2017

Figura 39 – Imagem retirada de https://www.laizquierdadiario.com/La-Carpa-Blanca-un-hito-en-la-lucha-docente. Acesso em nov./2017.

Figura 40 - Arquivo pessoal da autora