



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thais Barcelos Dias da Silva


**Narrativas “docentes” sobre processos de formação nos
movimentos estudantis: tecendo diálogos sobre práticas
democráticas**

Rio de Janeiro

2013

Thais Barcelos Dias da Silva

**Narrativas “docentes” sobre processos de formação nos movimentos
estudantis: tecendo diálogos sobre práticas democráticas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2013

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

S586	Silva, Thais Barcelos Dias da. Narrativas “docentes” sobre processos de formação nos movimentos estudantis: tecendo diálogos sobre práticas democráticas / Thais Barcelos Dias da Silva. – 2013. 120 f. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Movimentos estudantis – Teses. 2. Estudantes – Atividades políticas – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III Título.
mf	CDU 37.035.462

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

Assinatura

Data

Thais Barcelos Dias da Silva

**Narrativas “docentes” sobre processos de formação nos movimentos
estudantis: tecendo diálogos sobre práticas democráticas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em de 13 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Maria da Conceição Silva Soares
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Sandra Regina Sales
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos professores e professoras que criam, recriam e incentivam diversas formas de democracias e solidariedades

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos professores e professoras que compartilharam comigo suas histórias e experiências fundamentais para a construção desta narrativa.

Principalmente, à Bárbara Mendonça, Angélica Borges, Bruno Miranda e Léo Peixoto pela generosidade e confiança no trabalho. Espero ter atendido às expectativas e conseguido transmitir aos leitores deste trabalho todo respeito e compromisso que esses têm com uma educação pública, de qualidade e transformadora.

A todo grupo de pesquisa, Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, também formado por professores e professoras que muito me auxiliaram nas reflexões para esta pesquisa.

À Inês Barbosa de Oliveira, minha orientadora, pelo respeito e confiança no trabalho.

Aos meus pais que me mostraram a importância e o prazer pelo estudo.

À minha irmã, Beatriz Barcelos, pela paciência e por dividir seu espaço de estudo comigo, cedendo-o quando muitas vezes também precisou.

Aos meus tios, Cláudio e Regina, por me incentivarem na carreira docente, mostrando-me que é possível e necessário vencer todas as formas de preconceito.

Às minhas avós, Célia e Marina, que apesar de suas diferenças compartilham comigo o prazer em serem professoras.

Ao meu querido avô Mateus, exemplo vivo do poder dos processos de ensinoaprendizado nos cotidianos.

A toda a equipe da Creche Municipal Nosso Cantinho, principalmente à Regina Braga, companheira de “loucuras pedagógicas”.

À Bianca, minha grande amiga, que durante todo esse processo esteve comigo me dando força.

A todos os companheiros que militaram e militam comigo nos diversos movimentos em busca de relações mais solidárias e democráticas. Grandes colaboradores para o meu processo de formação.

Ao companheiro de vida, Luiz Rufino, por acreditar em mim e me fazer acreditar na importância do meu trabalho, dividindo comigo o prazer de vivenciar novas e especiais experiências.

E por fim, uma pessoinha que com toda paciência vem chegando à minha vida e mesmo sem querer, na reta final deste trabalho, também compartilhou comigo muita de minhas preocupações e inseguranças.

Que venha o FRANCISCO!!!

TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*João Cabral de Melo Neto
(A Educação pela Pedra)*

RESUMO

BARCELOS, Thais. *Narrativas “docentes” sobre processos de formação nos movimentos estudantis: tecendo diálogos sobre práticas democráticas*. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo tem como propostas pensar os processos formativos que acontecem nos movimentos estudantis e como as experiências vivenciadas neste *espaçotempo* influenciaram e influenciam práticas educacionais que busquem ser mais democráticas. Assim, neste texto, dedicar-me-ei a refletir um pouco mais sobre a noção de democracia que venho assumindo nesta pesquisa e meus caminhos formativos como pesquisadora e professora. Dialogo com Oliveira (2009) e Santos (2007) para pensar a democracia, partindo da noção de que uma sociedade seria realmente democrática quando as relações tecidas entre os diferentes conhecimentos, culturas e valores se darem de maneira horizontal, nas quais não sejam estabelecidas formas de inferiorização e marginalização entre as diferentes perspectivas de estar no mundo. Este trabalho parte da ideia de que as experiências vividas por ex-militantes/praticantes dos movimentos estudantis ajudam na promoção de subjetividades mais democráticas e o fortalecimento desta premissa se dá através das narrativas de professores/professoras que tiveram experiências nos *espaçostempos* dos movimentos estudantis. Assim, procuro tecer uma narrativa através do compartilhamento de diferentes experiências docentes, não como objetivo de qualificar ou quantificar o grau de democracia desenvolvida nessas práticas, mas sim, de apresentar que são múltiplas as práticas que partilham da noção de solidariedade entre os conhecimentos, valores e sentimentos, ocorrendo elas *dentrofora* do ambiente escolar.

Palavras-chave: Movimento estudantil. Democracia. Solidariedade. Narrativa. Prática docente.

ABSTRACT

BARCELOS, Thais. Narratives "teachers" on formation processes in student movements: weaving dialogues about democratic practices. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study has the proposals to think of the formation processes that take place in student movements and how the experiences lived in this spacetime influenced and influence the educational practices that seek be more democratic. Thus, in this text I will reflect a little more on the notion of democracy that I have been assuming in this research and my formative paths as a researcher and teacher. Dialogue with Oliveira (2009) and Santos (2007) to think democracy, based on the notion that a society would be really democratic when the relations woven between the different knowledge, cultures and values give on the horizontal way, in which there are not established ways of inferiorization and marginalization among the different perspectives of being in the world. This work is based on the initial idea that the lived experiences by former activists/practitioners of student movements help to promote more democratic subjectivities and the strengthening of this premise has consolidate through the narratives of teachers who have had experiences in student movements spacetime. So I try to weave a narrative through of the sharing the different experiences, not to qualify or quantify the degree of democracy developed in these practices, but to present that are multiple practices that share the notion of solidarity between the knowledge, values and feelings, happening inside and outside of the school environment.

Keywords: Student movements. Democracy. Solidarity. Narrative. Teacher's practice.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Imagem retirada do blog da gestão “Nada Será Como Antes” – DCE/Uerj 2008-2009 – Discussão sobre a Marcha da Maconha	37
Imagem 2 –	Imagem retirada do blog da gestão “Nada Será Como Antes” – DCE/Uerj 2008-2009 – Debate “Funk é Cultura”	38
Imagem 3 –	Manifesto sobre cotas raciais retirado do blog DEC/USP – gestão “Não Vou Me Adaptar” (2012)	39
Imagem 4 –	Imagem de divulgação do evento organizado pelo DCE/Uerj – gestão “Um Novo Enredo” (2012)	39
Imagem 5 –	Divulgação do evento “Mês contra as opressões”, organizado pelo C.A. de Pedagogia Uerj (Campus Maracanã) – gestão “Mudar é possível” (2011-2012)	40
Imagem 6 –	Fotografia do aluno colando as imagens na carta de reivindicação EI 30 – Acervo Creche Nosso Cantinho	57
Imagem 7 –	Fotografia do aluno colando as imagens na carta de reivindicação do EI 30 - Acervo Creche Nosso Cantinho	58
Imagem 8 –	Crianças produzindo o cartaz dos candidatos para eleição do Greminho 2012 - Acervo Creche Nosso Cantinho	59
Imagem 9 –	Aluno assinando a lista de presença da eleição Acervo Creche Nosso Cantinho	60
Imagem 10 –	Aluna escolhendo o seu candidato Acervo Creche Nosso Cantinho	60
Imagem 11 –	Aluna depositando seu voto na urna - Acervo Creche Nosso Cantinho	61
Imagem 12 –	Contagem dos votos - Acervo Creche Nosso Cantinho	62

Imagem 13 – Alunos do Greminho e representante do CEC na festa de posse - Acervo Creche Nosso Cantinho	63
Imagem 14 – Fotografia tirada no Colégio Pedro II – São Cristóvão - Acervo pessoal de Bárbara Mendonça	65
Imagem 15 – Charge do Henfil retirada do livro “Graúna ataca outra vez” .	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Centro Acadêmico
CEC	Conselho Escola Comunidade
CP2	Colégio Pedro II
CRE	Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro
DCE	Diretório Central dos Estudantes
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
LGBTTTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexuais e Transgênero
SINDSCOPE	Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO - PARA COMEÇO DE CONVERSA	13
1	TECENDO UMA BREVE NOÇÃO SOBRE MOVIMENTO ESTUDANTIL	16
1.1	Produção de conhecimento no movimento estudantil	20
2	SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIO DA DEMOCRACIA	31
3	TECENDO REDES DE SOLIDARIEDADE: DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS	46
4	HISTÓRIAS CONTADADAS POR BÁRBARA MENDONÇA: ENTRE IDEALIZAÇÕES E O LIMITE DO POSSÍVEL	65
5	ANGÉLICA BORGES: MOVIMENTO ESTUDANTIL UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA PARA A VIDA	79
6	NARRATIVAS DO PROFESSOR LÉO: OS MÚLTIPLOS SABERES TECIDOS NOS COTIDIANOS DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Para começo de conversa...

O estudo que venho apresentar nesta dissertação faz parte de uma pesquisa que vem sendo realizada há algum tempo e que busca pensar os processos formativos que ocorrem dentro dos movimentos estudantis. Porém, como todo processo de criação pressupõe mudanças e estas estão diretamente ligadas àquilo que nos afeta, o projeto de mestrado que, a princípio, se debruçava apenas a pensar as aprendizagens cotidianas que ocorrem dentro dos movimentos estudantis, ganhou outras questões que também serão discutidas nesta dissertação. Essas mudanças foram se dando tanto pelo aprofundamento teórico oportunizado pelo grupo de pesquisa, *Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar*, do qual passei a fazer parte, como também pelas experiências profissionais e de militância que fui vivenciando.

Concomitante com o desenvolvimento desta pesquisa também fui me tornando professora, já que foi também neste período que ingressei como professora do município do Rio de Janeiro. E assim, pude me deparar e reconhecer as diversas *redes de subjetividades* nas quais estou inserida e que me constituem como sujeito, e neste caso específico, como pesquisadora. Dessa forma, os cotidianos vivenciados *dentrofora*¹ da escola acabaram por influenciar os rumos que a pesquisa trilhava e o desenvolvimento da pesquisa me ajuda a (re)pensar a minha prática pedagógica.

Foi vivenciando minhas experiências como professora, tanto no que tange às relações tecidas no ambiente escolar, como também aos espaços de militância dos profissionais de educação, que surgiu a principal questão para esta dissertação: pensar como as experiências vividas por *ex-praticantes/militantes*² dos movimentos estudantis, atualmente professores e professoras da rede pública de ensino,

¹ Buscando superar as dicotomias criadas pelas ciências na Modernidade. Buscamos escrever este termo e outro - *ensinoaprendizagem, saberesfazeres, prácticateoriaprática, dentrofora*, etc. – juntos, pois não acreditamos que esses podem ser separados. Por isso sempre optamos em juntá-los, destacando com itálico.

² Utilizo essa expressão a partir da noção de praticante formulada por Certeau (1994), que reconhece que os atores sociais são formados por suas práticas, essas que refletem as diferentes formas de uso de seus conhecimentos sobre o mundo. A articulação à palavra militante se dá em função da forma como os praticantes do movimento estudantil se intitulam.

influenciam em uma prática pedagógica que procure ser mais democrática e solidária (SANTOS, 2007).

Dessa forma, procuro construir uma narrativa através do compartilhamento das experiências narradas por professores e professoras, assim como também trago minhas próprias vivências enquanto professora, tecendo aquilo que Pérez (2003) chama de *redes de solidariedade*, que tem o intuito de compartilhar experiências de *ações rebeldes* presentes nos cotidianos escolares, assumindo ação rebelde como práticas que subvertem o modo instituído e hegemônico de ser e fazer.

Apresento os caminhos que trilhei para construir esta narrativa (dissertação) para que o interlocutor possa entender os processos reflexivos e formativos que foram ocorrendo no desenvolvimento deste estudo.

No primeiro momento, tecerei um breve comentário sobre a noção de movimentos estudantis e como se dão os processos de produção de conhecimento³ nestes espaços sociais. Já no segundo capítulo venho desenvolvendo a ideia de democracia embasada principalmente pelas propostas de Santos (2007) e Oliveira (2009), já que este trabalho, através das narrativas de diferentes professores e professoras, também se propõe a refletir um pouco sobre as práticas democráticas existentes nas escolas.

No capítulo três, narro um pouco dos caminhos percorridos pela pesquisa e as experiências vividas por mim ao longo deste período que me ajudaram a pensar nos processos formativos dentro dos movimentos estudantis. Neste capítulo também, defendo a narrativa como importante metodologia de trabalho para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e o porquê da escolha deste método para a produção desta pesquisa.

Os capítulos subjacentes – quatro, cinco e seis – trazem as narrativas de três professores – Bárbara Mendonça, Angélica Borges e Leonardo Peixoto – articulando suas experiências à noção de democracia que procuro defender. Mostrando que as experiências vividas nos cotidianos dos movimentos estudantis, por serem experiências coletivas, têm maior tendência a produzir subjetividades mais democráticas, mesmo pensando todas as contradições existentes nestes espaços sociais. Por fim, as considerações finais que não têm nenhum objetivo de concluir

³Este trabalho não fará diferenciação entre conhecimento e saber, já há uma tentativa de superar a dicotomia imposta nas quais conhecimentos seriam apenas os científicos e saberes seriam aqueles produzidos nos cotidianos, desprovidos de reflexões. Desse modo, rompendo com uma hierarquia socialmente disseminada, esses dois termos serão utilizados como sinônimos.

este trabalho, mas sim de apontar outras indagações que surgiram com o desenvolvimento deste trabalho.

Porém, antes de começar esta reflexão, cabe ressaltar que este trabalho não tem o intuito de fazer um maior aprofundamento sobre o conceito de movimento estudantil, mas, achei necessário trazer autores que discutam esse tema para mostrar as aproximações e distanciamentos entre as teorias existentes e o que venho propor com esta pesquisa. Porém, não tenho objetivo de defender nenhum conceito estante do seja movimento estudantil ou quais características um coletivo de estudante precisa ter para ser considerado movimento estudantil.

O que me interessa aqui são as experiências vividas e narradas por diferentes sujeitos que participaram dessas organizações, ou seja, pouco me interessa quais os movimentos por onde esses sujeitos passaram, ou se segundo a literatura acadêmica eles podem ou não ser considerado um movimento estudantil. O que é valioso são os “movimentos” vivenciados por esses sujeitos e como eles os ressignificam em suas práticas docentes.

1 TECENDO UMA BREVE “NOÇÃO” SOBRE MOVIMENTO ESTUDANTIL

O movimento estudantil se caracteriza como um movimento social, porém, utilizando a ideia proposta por Breno Bringel (2009), que analisa os movimentos estudantis dentro do campo teórico dos movimentos sociais, estes seriam movimentos *sui generis*, ou seja, que apresentam características peculiares. Mas, antes de aprofundarmos a discussão a este respeito, cabe apresentar conceitualmente o que seria um movimento social.

Uma das noções mais utilizadas é a sugerida por Gohn (2008, p. 335) segundo a qual os movimentos sociais seriam ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Isto é, quando a população ou segmentos da sociedade se unem e se organizam em prol de objetivos e demandas comuns, utilizando diferentes estratégias, sejam elas de pressão direta (mobilizações, passeatas, marchas, negociações entre outros) ou pressões indiretas.

A eclosão dos movimentos sociais no Brasil e em vários outros países da América Latina tem como marco o fim da década de 1970 e início dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais de caráter popular⁴, o que gerou uma tão forte associação de ideias que acabou por restringir o conceito de movimento social a movimentos formados apenas por segmentos populares.

Para alguns o movimento estudantil não chega a ser classificado como popular, devido à origem dos indivíduos envolvidos, visto que no período mencionado a maior presença de estudantes era de indivíduos das chamadas classes média e alta. Entretanto, vários autores reconhecem a importância da atuação desses movimentos na sociedade brasileira e em outros países da América Latina, principalmente nas lutas em oposição aos regimes militares. Apesar de para alguns, ser clara a afirmação que os movimentos estudantis são movimentos sociais, Bringel (2009) mostra que a aceitação dessa compreensão dependerá fundamentalmente do conceito empregado para se definir movimentos sociais, até mesmo pelas especificidades que esse tipo de coletivo possui.

⁴A ideia de movimento popular apresentada neste momento é a hegemônica de se partir da noção de que esse tipo de movimento está diretamente relacionado à questão das contradições sociais e econômicas do sistema capitalista.

Utilizando-se dos conceitos mais tradicionais que definem o que é movimento social, Bringel (2009) elenca os elementos necessários para um grupo organizado ser considerado movimento social e, assim, partindo desses elementos destaca quais características as ações coletivas e as reivindicações de estudantes devem conter para se caracterizarem como movimento estudantil. Uma das características específicas do movimento estudantil, que ajuda nessa não definição enquanto movimento social, seria que sua luta tem objetivo específico de curto prazo, ou seja, os movimentos estudantis se enquadrariam como uma força social conjuntural. Seriam movimentos que não teriam certo grau de continuidade, seja por serem influenciados pelo ano letivo acadêmico, que possui férias e feriados, que acabariam desmobilizando os movimentos e dificultando as ações coletivas iniciadas.

Outro aspecto a ser considerado é que por serem compostos por indivíduos que, um dia, deixarão de ser estudantes, seja por concluírem seus cursos ou por diversos outros motivos que os levam a se desvincularem da universidade antes da conclusão de sua graduação. Outra questão, que ajuda na redução do número de participantes desses coletivos estudantis, é quando o tempo destinado à militância começa a se chocar com o tempo destinado aos aspectos mais formais dos estudos, como por exemplo: avaliações e estágios. Não tendo muito tempo, os militantes acabam por largar suas atividades e participações nesses movimentos organizados, optando por dar atenção às suas formações profissionais e acadêmicas. Essa desistência da militância coincide e pode ser observada, principalmente, nos últimos períodos da faculdade, nos quais a pressão social aumenta para que se formem. Levando em conta todas essas questões, percebemos que, diferentemente de outros movimentos sociais, o movimento estudantil apresenta um recorte geracional e apesar de ser longa a história de lutas e mobilizações do movimento estudantil, ela não pode ser vista de forma consecutiva, visto que os coletivos que compõem o movimento estudantil, na maioria das vezes, não apresentam continuidade, mas estão em constante processo de atualização.

Pensar as questões postas no parágrafo anterior nos remete a outra especificidade do movimento estudantil, que requer refletir sobre a diferença de pensá-lo no singular em relação a compreendê-lo no plural. Como acontece, também, nos movimentos feministas, camponeses, urbanos, étnicos que são amplos, o movimento estudantil agrega muitos grupos e correntes dentro dessa nomeação.

Quando se pensa movimento estudantil no singular não se pode descaracterizar a pluralidade de grupos, ideias e práticas existentes sob essa nomenclatura, ocultando-se a complexidade das relações existentes entre suas organizações e seus *praticantes*. Utiliza-se a ideia de movimento estudantil no singular para caracterizar que determinado movimento é organizado por estudantes, porém, essa definição não contempla todos os aspectos que compõem cada grupo. Temos, dentro do movimento estudantil, diversos grupos: secundaristas (referente ao Ensino Médio, antigo Segundo Grau); universitários; adeptos das teorias marxistas, que costumam ser considerados de esquerda; os movimentos mais conservadores, considerados de direita; movimentos que têm ligação partidária; outros que condenam qualquer ligação com partido; grupos que apesar de serem estudantes lutam não apenas por causas restritamente estudantis, como é o caso dos movimentos estudantis negros, indígenas, LGBTTTs⁵ e outros grupos que, hoje em dia, vêm ganhando cada vez mais visibilidade nos espaços universitários que são os movimentos de caráter religioso, principalmente, aqueles ligados às religiões cristãs (evangélicos e católicos), que apesar de contestados em sua denominação como movimento estudantil, vêm atuando de forma crescente nas universidades.

Dentro das discussões sobre movimentos sociais, Santos (2010) vai pensar sobre o surgimento dos Novos Movimentos Sociais (NMSs), articulando essa noção de movimento às questões da subjetividade e da cidadania.

Trazer esta discussão para este trabalho é muito cara, pois nos permite pensar a pluralidade dos movimentos estudantis e de suas práticas. A diversidade desses movimentos faz com que se tenham movimentos estudantis que apresentem características desta “nova”⁶ maneira de organizar os novos movimentos sociais (NMSs), como também existem grupos estudantis que se aproximam e articulam relações com movimentos sociais mais tradicionais.

Santos (2010) aponta o próprio movimento estudantil dos anos 1960 como uma das influências para se pensar uma nova organização para os movimentos sociais. Nessa época, o movimento estudantil se confirmou como um grande opositor ao produtivismo e ao consumismo, assim como denunciou as inúmeras formas de opressão presentes nos cotidianos. Dessa forma, o movimento estudantil

⁵Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

⁶Trazemos a ideia de novo para contrapor com os modelos tradicionais de organizações dos movimentos sociais, entretanto, cabe ressaltar que Santos ao refletir sobre os NMSs se refere às décadas de 1970 e 1980, já que o texto na qual estou me baseando data de 1994.

se caracterizou como uma importante organização social para o processo de ruptura da hegemonia operária.

A diferenciação entre os movimentos sociais tradicionais – como exemplo os partidos e sindicatos – e os novos movimentos sociais se dão não apenas pelas causas pelas quais lutam, mas principalmente pela sua forma de organização. Santos (2010), ao tentar definir os NMSs, propõe:

Segundo uns, os NMSs representam a afirmação da subjetividade perante a cidadania. A emancipação por que lutam não é política, mas antes pessoal, social e cultural. As lutas e que se traduzem pautam-se por formas organizativas (democracia participativa) diferentes das que presidiram às lutas pelas cidadanias (democracia representativa) (p. 261) Ou seja, a luta sai do foco apenas Movimento Social X Estado, não se restringindo apenas a conquista de direitos (cidadania), passa a ser pensada de forma mais ampla, denunciando as múltiplas formas de opressão existentes que não necessariamente passa pela relação com estado ou está no âmbito do mercado.

Tais excessos atingem não só o modo como se trabalha e produz, mas também no modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação do desequilíbrio interior dos indivíduos; e finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade como todo (SANTOS, 2010, p. 258).

A maneira como os novos movimentos sociais se organizam também se diferenciam das práticas que dominam os movimentos tradicionais. A baixa hierarquia na qual se organizam faz como que as relações tecidas dentro desses movimentos sejam mais horizontais.

Apesar do movimento estudantil, durante um determinado momento, ajudar a fazer a crítica à hegemonia dos movimentos sociais tradicionais, não quer dizer que este se formule como um novo movimento social. Até porque existem coletivos estudantis articulados a movimentos sociais mais tradicionais, e que acabam reproduzindo as formas hierárquicas e centralizadas que se estruturam esse tipo de movimento. É o caso da tentativa de aparelhamento político-partidário nos movimentos organizados pelos estudantes. Contudo, também existem movimentos estudantis que farão aproximação com os novos movimentos sociais e assim ampliarão suas práticas e “bandeiras” de lutas.

Entretanto, como mencionei anteriormente, não cabe a este trabalho fazer um aprofundamento maior da definição de movimento estudantil, visto que o objetivo aqui proposto não é pesquisar os movimentos estudantis propriamente ditos, mas sim, seus *praticantes/militantes*, como são reconhecidos em seu próprio meio, observando os processos educativos que ocorrem dentro desses espaços e como essas experiências coletivas influenciam a formação de seus participantes, nas tessituras de conhecimentos e de relações.

1.1 Produção de conhecimento no movimento estudantil

Antes de pensarmos o movimento estudantil como espaço formativo/educativo, precisamos ampliar nossos olhares sobre esses grupos e desmistificar algumas ideias existentes a respeito desse movimento e seus praticantes: uma conceptualização e caracterização preconceituosa, que fortalecem a reprodução de estigmas que mencionam o movimento estudantil e seus praticantes como geradores de desordem, badernas, arruaças e bagunças.

Assim, ocorre a produção de um modelo de discurso que sustenta que as práticas e a participação em movimentos estudantis nada mais são do que gastar tempo em uma ação vazia, o que contribui para a desvalorização social dos grupos estudantis e de seus praticantes. Essa ideia se vincula à que considera que o tempo investido nessas práticas poderia ser destinado à produção/aprendizagem de conhecimento formal, o que reitera o pensamento social de que essa última instância – especialmente reguladora e supostamente preparadora para o futuro e o progresso – tem mais valor social.

Na maioria das vezes, encaramos esses espaços apenas como lugar de reivindicação, resumindo as atitudes do movimento às práticas que são publicizadas, como: passeatas, protestos e abaixo-assinados. Desta maneira, fatos que são de extrema relevância assumem papel coadjuvante. Pouco é mencionado sobre os múltiplos saberes que são tecidos nos cotidianos de seus praticantes, saberes que não são ensinados em espaços de ensino formal, ou seja, distintos daqueles desenvolvidos *nas escolas, com conteúdos previamente demarcados* (GOHN, 2010,

p.16) de maneira sistemática, mas têm seu aprendizado constituído no fazer, nas experiências cotidianas.

Brandão (1995) nos lembra que a educação não existe de maneira única, muito menos se limita apenas a determinados espaços. Os processos educativos fazem parte da vida; estamos em constante processo de *aprendizagemensinoaprendizagem* e isso se dá em diferentes espaços sociais, respeitando assim as diferentes maneiras e práticas de cada lugar ou grupo. Sobre essas questões, Alves (2008) e outros pesquisadores que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos assumem uma nova maneira de se entender a produção de conhecimento:

[...] estão impondo uma outra grafia no que se refere à criação do conhecimento: a *rede*. Esta substitui a ideia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. A linearidade e a hierarquização dão lugar a “múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis” (LEVY, 1993). Isso tudo corresponde a um número imenso de caminhos possíveis[...]. Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimento, que não são “tecidos” na teoria e que são tão importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são “construídos” (ALVES, 2008,p. 94).

Para pensarmos os conhecimentos tecidos nas práticas, precisamos relativizar a noção hegemônica entre prática e teoria. Vivemos em um mundo que investe em uma única forma de cultura como a ideal. Nesse modelo, prevalece a ideia de que a teoria é superior à prática; antecede a prática. Encontramos isso diariamente nos currículos de diferentes cursos e em outras diferentes formas de discurso. Com base neste modelo, primeiro estudamos as teorias – aulas e disciplinas –para só depois, ao final do curso, realizarmos nossos estágios – prática. Mas será que essa ordem é realmente positiva? Será que quando estamos na prática não estamos (re)criando teorias ou vice-versa? Para pensarmos em outras possibilidades que não se fixem na dicotomia, Alves propõe a noção de *prácticateoriaprática*.

Alves (2003) dialoga com a ideia de Certeau (1994) de *usos*, contrapondo-a assim à ideia de consumo, ligada a uma conotação mercadológica, que nos passa uma visão de passividade dos indivíduos, contestando a ideia panótica de Foucault, sobre essa certa “passividade”. Certeau indica *que são criados, permanentemente*,

combinados de possibilidades, e fazer surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas (CERTEAU, 1994, p.101). Por isso, Certeau nos lembra que existindo *artes de fazer*, precisamos reconhecer que existem também artes de pensar, ou seja, artes de pensar no fazer, não as desassociando. No caso do movimento estudantil, os conhecimentos que circulam não são aprendidos em livros, cartilhas ou manuais. Na grande maioria, esses são tecidos no dia a dia, nas trocas de experiências e saberes dos seus praticantes.

Pensar a noção de educação que Brandão (1995) nos traz é fundamental para se entender os processos educativos que ocorrem nesses espaços. *A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideias, como crença, aquilo que é comunitário* (p.10).

Sendo grupos organizados, estes possuem: valores, conhecimentos, linguagens, práticas que são comuns aos seus integrantes e que assim acabam constituindo uma cultura, entendida como modo de vida a maneira na qual experienciamos o mundo (WILLIAMS, 2007). Com isso, entre esses grupos são criadas noções de pertencimentos que precisam ser compartilhadas e passadas para que essa cultura grupal não seja esquecida e que os sujeitos dessas práticas também possam ser identificados como parte de um determinado coletivo, evidenciando até mesmo o posicionamento político que seguem.

Nos movimentos estudantis por onde passei uma das grandes preocupações dos grupos, principalmente das pessoas que já faziam parte há mais tempo, era com a continuação das mobilizações e do próprio movimento. Por isso, a importância das trocas de experiências e conhecimentos, que pode ser percebida nas atividades cotidianas quando, na divisão do trabalho, opta-se pelas pessoas que têm maior experiência para realizarem as tarefas com os mais novos. Esses aprendizados são vistos pelos grupos como necessários para a manutenção das suas ideias e das lutas. Tendo em vista que as pessoas um dia se formarão e sendo assim não serão estudantes para a vida toda⁷. Com isto, os movimentos estudantis acabam criando e

⁷ É necessário destacar que esse seria o caminho mais comum. Entretanto, sabemos que em nome das organizações ou movimentos, muitas pessoas retardam suas formaturas ou ficam trocando repetidas vezes de cursos. Já que é tanto vantajoso para as organizações terem militantes dentro do movimento estudantil; como aos estudantes que, muitas das vezes, recebem “salários” para participarem ativamente desses movimentos. Representando assim suas organizações, inserindo

recriando diferentes práticas e fazeres em seus cotidianos, que passam por um processo de *aprenderensinaraprender* e deste modo possuem suas lógicas.

Ao analisar os processos nos quais ocorrem as práticas cotidianas, Certeau (1994) faz uma analogia com as lógicas dos jogos e dos contos populares, nos quais existiriam regras estabelecidas, mas cabe a cada jogador ou narrador utilizar da “melhor maneira” essas regras. Analisando os estudos de A. Régnier, Lévi-Strauss e Greimas quando esses tratam dos contos e lendas populares, o autor discorda da ideia de que essas histórias poderiam ser apenas entendidas e destacadas em unidades estáveis e coerentes, ou seja, que esses contos se resumiriam a “fórmulas\regras comuns” das ações utilizadas por esses praticantes. Certeau utiliza os estudos de Vladimir Propp, que faz análise das táticas, mostrando as inúmeras combinações de práticas existentes nesses contos. Entretanto, não nega que nesses contos poderíamos encontrar certa formalidade das práticas, a qual chamou de *discursos estratégicos do povo*.

A novidade ainda nova de Propp reside na análise das táticas cujo inventário e cujas combinações se encontram nos contos, na base de unidade elementar que não são nem significações nem seres, mas ações relativas a situações conflituais. Com outros mais tarde, essa leitura permitiria reconhecer nos contos os discursos estratégicos do povo. Daí o privilégio que esses contos concedem à simulação/dissimulação. Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida (CERTEAU, 1994, p.80).

O interessante é pensar a linha tênue entre o que seriam táticas e estratégias. Na maioria das vezes, resumimos a estratégia ao espaço do hegemônico, do poder instituído e as táticas às práticas/usos dos praticantes no terreno do outro/do instituído, ou seja, seriam as respostas dos oprimidos. Porém, o que vemos é que essas noções não estão apenas relacionadas ao grupo social ao qual estamos nos referindo, mas também à situação que estamos analisando.

Neste trabalho, trago o movimento estudantil como um espaço muitas vezes marginalizado e invisibilizado. Entretanto, como em todo movimento social, esses são formados por diferentes grupos e cabe ressaltar que essa heterogeneidade

suas ideologias, cooptando novos membros, ou seja, dando visibilidade a essas organizações grupos dentro das lutas estudantis.

compartilha diferentes visões de mundo e posições políticas. Essa multiplicidade gera conflitos, disputas e alianças, e fragilizam os discursos que tendem para a compreensão do movimento estudantil como algo único. É necessário ressaltar que, mesmo possuindo visões políticas distintas, eles possuem elementos em comum que permitem que os não praticantes os identifiquem como pertencentes ao mesmo grupo, pois todos seriam estudantes, que apesar de suas diferenças, organizam-se em prol de objetivos comuns ao segmento estudantil.

Para pensarmos nesta questão, trago a experiência vivenciada durante a ocupação da reitoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em setembro de 2008. A ação dos estudantes teve duração de vinte dias e foi reflexo de uma série de reivindicações anteriores. A ocupação ocorreu em um período no qual essa prática ganhava uma determinada visibilidade, principalmente na mídia, pois acontecia no bojo das ocupações da UNB, em Brasília, e da USP, em São Paulo. Durante esse período, houve um amplo acompanhamento do que acontecia, por parte da mídia. Percebíamos nas reportagens que a forma como era retratada a ocupação não mostrava a complexidade das relações existentes. Uma vez que lá existiam diferentes grupos organizados, partidos políticos, pessoas que nunca haviam participado de movimentos estudantis, que só estavam ali por curiosidade ou que viam importância no que se reivindicava, mas nunca tinham tido oportunidade de vivenciar esse tipo de experiência. Entretanto, na mídia e nos pensamentos de muitos, isso era visto como algo único. De certa forma, essa visão contribuía para os objetivos do grupo, já que ali tínhamos que ser vistos como um coletivo. Entretanto, de forma nenhuma aquele retrato dava conta da pluralidade de pensamentos e práticas ou das relações existentes naquele lugar.

As disputas por espaços, por ampliação no número de participantes, pelo poder de representatividade são questões que fazem parte dos cotidianos de quem participa dos movimentos sociais. Sendo um lugar de conflito, lidamos com práticas instituídas e formalizadas que, dialogando com Certeau poderíamos chamar de *estratégias*; e práticas que, utilizando o espaço do instituído, fazem diferentes usos e (re)criam-se, que podemos a partir do que o autor nos sugere, chamar de *táticas*.

É comum dentro do contexto estudantil, determinados grupos serem discriminados ou mesmo não encarados como movimento por não seguirem determinadas práticas ou pensamentos que são predominantes dentro dos

movimentos sociais tradicionais. Assim, costuma-se questionar sua legitimidade para atuarem ou concorrerem a espaços de representatividade dos estudantes.

Presenciamos isso nas disputas de Centros Acadêmicos, Diretório Central dos Estudantes (DCE) entre outros, em que os grupos não reconhecidos elaboravam formas de atuação, que ao mesmo tempo em que se opunham às práticas existentes, utilizavam-se de parte das mesmas como forma de orientação, inserção e reconhecimento no cenário do movimento estudantil. É necessário ressaltar que essas contradições estão apresentadas e são responsáveis pela dinâmica do próprio movimento, assim não cabe qualificá-las, somente expô-las e pensar a relevância das mesmas, e das relações que se estabelecem no interior do movimento.

Ainda pensando as questões acerca dos processos educativos no movimento estudantil, dialogo com Brandão (1995) que fala sobre o modo como acontece o ensino-aprendizagem nas sociedades quando ainda não se tem instituições sociais estruturadas de transferência de saber. A partir do entendimento do autor, podemos pensar em uma analogia com os processos educativos que ocorrem no contexto destacado nesse trabalho.

Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende (p.17-18).

Refletindo, motivada pelo trecho, *pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende*, penso em uma problematização dessas questões. Compreendo que existem aspectos que transcendem o conteúdo do que foi citado, já que concordar totalmente com o que foi destacado poderia vir a fortalecer a ideia existente no imaginário coletivo de que as pessoas por “não terem esses conhecimentos”, deveriam ser iniciadas nesse movimento. Esse pensar desconsidera as experiências e saberes que esses indivíduos, mesmo de maneira deslocada ou somente em forma de observação, já têm desse contexto. Esse pensamento ajuda para que muitos indivíduos se mantenham distanciados da relação com o movimento estudantil por sentirem que não compartilham dos

aspectos simbólicos existentes e comuns a esses grupos, não se sentindo conhecedores desse espaço e por isso não pertencentes.

Considerando o movimento estudantil como *espaçotempo* de formação, refletimos sobre a perspectiva reducionista relativa ao conceito de produção de conhecimento. Santos (2002) aponta *que a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante* (p.238). Assim, para *combater o desperdício da experiência social*, não basta tentar dar visibilidade a esses diferentes espaços que são marginalizados, mas também se faz *necessário propor um diferente modelo de racionalidade*, ou seja, novas maneiras de conceber e conhecer o mundo.

O autor faz uma crítica ao modelo de pensamento hegemônico, o qual ele nomeia de razão *indolente*, em busca de uma forma de superação desse paradigma, Santos (2002) propõe uma nova razão chamada de *cosmopolita*. Designa como *razão indolente*, um padrão de pensamento que reivindica para si uma totalidade, ocultando assim as outras possibilidades de racionalidades existentes. Por isso, há a necessidade de se pensar uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, pois, segundo ele:

[...] enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis para o futuro (p.258-259).

Os espaços não formais de educação, na perspectiva da razão indolente, são marginalizados e têm suas formas de conhecimentos e culturas produzidas como não existentes. Dessa forma, esses lugares continuam navegando e construindo suas histórias na contramão da “normatividade” proposta pelo modelo hegemônico, que tem por prática legitimar apenas os espaços que compartilham das premissas de seu projeto, provocando assim um processo que se dá e se perpetua embasado no pensamento dicotômico que opõe o formal ao não formal, privilegiando o primeiro em detrimento do segundo.

Dessa forma, separa-se e desloca-se o conhecimento em esferas, uma mais valorizada que a outra. Como nos lembra Santos (2002):

A dilatação do presente aqui proposta assenta em dois procedimentos que questionam a razão metonímica nos seus fundamentos. O primeiro consiste na proliferação das totalidades. Não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. O segundo consiste em mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela (p. 245-246).

Pensar nesses espaços é pensar em lugares *dentrofora* da escola e reconhecer que neles também são tecidos conhecimentos, e que estes não são inferiores e nem complementares aos tecidos dentro do espaço escolar sendo apenas diferentes e indissociáveis, lembrando que os saberes tecidos fora dos espaços formais de ensino também constituem a escola. Já que a escola não é abstrata, ela se forma através das diferentes ideias e de pessoas que a constituem, que trazem consigo seus diversos conhecimentos, saberes e valores. A afirmação de Oliveira (2001) confirma essa ideia:

Aprendemos, portanto, através das práticas sociais que desenvolvemos e com as quais convivemos, sejam elas ligadas aos discursos e saberes formais com os quais entramos em contato, sejam elas ligadas ao que vivemos na rua, na escola, em casa, nas conversas com os amigos, nas leituras que fazemos, na TV a que assistimos. Todos esses saberes estão sempre e permanentemente articulados, sendo, portanto, impossível, destacar este ou aquele tipo de experiência como mais ou menos relevante na nossa formação. (p. 38)

Considero que há uma marginalização desses espaços até mesmo por tensionar e contestar algumas características do sistema educacional tradicional, como o autoritarismo existente nas instituições de ensino e no caso das universidades a falta de políticas de assistência aos estudantes⁸. Nessa perspectiva, acredito que é dos lugares que foram ocultados, e que expressam seu potencial de mobilização e organização, que emergirão novas possibilidades que irão de encontro ao modelo hegemônico. Santos (2002) nos leva a pensar que *a realidade não se reduz ao que existe. A realidade é um campo de possibilidades em que têm cabimento alternativas que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas* (p.244). Dessa forma, o movimento estudantil emerge como um lugar onde se é capaz de vivenciar algumas dessas possibilidades.

⁸ Como, por exemplo, a reivindicação pelo direito ao passe livre, pelo direito a meia entrada em eventos culturais e, no caso das universidades, o direito ao bandeirão, alojamento.

Pensando os processos educativos como mais plurais do que meramente aqueles restritos às normas escolares, Santos (2002) afirma que *todas as práticas sociais envolvem conhecimentos, e nesse sentido, são também práticas de saber* (p. 265). Entender que todos nós somos produtores de conhecimentos e que estes fazem parte de nossas práticas sociais, sendo constituintes dos (e constituídos nos) nossos atos cotidianos, nos leve a perceber que estamos em constante processo de aprendizagem e que esses aprendizados se dão nos mais diferentes lugares. Assim, cada experiência vivenciada nesses múltiplos espaços é como um fio que compõe nossas *redes de conhecimentos e significados*.

A partir da compreensão de que há no mundo uma diversidade de saberes e que esses apontam para outras possibilidades de ser, estar e compreender a realidade, Santos (2002, p. 250) propõe uma *ecologia dos saberes*. Por esta, a monocultura do saber formal é questionada, dando visibilidade e identificando outros saberes e outros tipos de racionalidades existentes nos mais diversos contextos e práticas sociais, que durante muito tempo foram ignorados em seu valor ou considerados não existentes de modo a tornar as relações entre os diferentes saberes mais igualitárias. De acordo com Oliveira (2008), com base nos trabalhos de Boaventura Santos:

No que se refere à monocultura do saber — que pressupõe a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade, presidida, portanto, pela lógica do saber formal, que produz a ignorância como forma de não existência —, a superação estaria no desenvolvimento de uma ecologia de saberes pela transformação da ignorância em saber aplicado (p. 74).

A partir da perspectiva criticada acima, os conhecimentos não formais⁹ são encarados como alternativos ou complementares, já que isto carregaria a conotação de subalternidade e de hierarquia. Já na perspectiva da ecologia de saberes, os diferentes conhecimentos se articulam uns aos outros, sem hierarquia a priori.

Estamos em busca de possibilidades de diálogo entre os diferentes saberes a fim de que, mesmo considerados diferentes, tenham espaço de expressão e de credibilidade não sendo submetidos a discursos e práticas hegemônicas que os deslegitimam e assim os invisibilizam, incluindo-os, desse modo, num *status*

⁹ Considero neste trabalho conhecimentos não formais aqueles que não pertencem ao projeto de hegemonia da razão indolente.

marginal. Confrontar esses mecanismos que produzem os saberes como não existentes, implica transformar as chamadas “ignorâncias” em saberes aplicados.

Retomando Santos (2007, p. 78) e estabelecendo um diálogo a partir das considerações previamente tecidas, parafraseio a ideia sustentada pelo autor que nos indica que no projeto de modernidade há dois modelos de conhecimento: o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação, e que estes deveriam se articular de forma equilibrada. Entretanto, afirma o autor, o *conhecimento-regulação* (aquele relacionado ao estabelecimento de um controle, de um domínio e ou de uma disciplina) acabou se sobrepondo e até mesmo ressignificando o próprio sentido do *conhecimento-emancipação* (o qual remete à abertura de novos caminhos, a implementação de um movimento incerto, caótico, mas também potencialmente criativo às dinâmicas humanas).

No *conhecimento-emancipação*, a ignorância se refere ao colonialismo nas relações e à subalternização do outro ou do diferente, enquanto o estado de saber diz respeito à solidariedade, a qual se compromete com o reconhecimento da existência do outro e da multiplicidade de saberes do mundo.

O autor propõe, para superar os problemas impostos pela modernidade implantada, *reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação* (SANTOS, 2007, p. 79), para que assim a solidariedade se torne a forma hegemônica de saber. Com base nisso, considero que o movimento estudantil é um importante espaço para a experimentação do princípio de solidariedade, tendo em vista que o mesmo se orienta a partir de lógicas que primam pelo caráter coletivo.

A partir do que foi tratado acima e das experiências vivenciadas nesse espaço social, fortifico a minha hipótese de que a participação nesses coletivos estudantis contribui de forma “particular” na formação das pessoas que por lá passam. Assim, levando em conta que toda pesquisa é um processo que está em constante mudança e que junto a ela, também nós, pesquisadores, estamos em contínua modificação, por estarmos mergulhados nela, essa pesquisa começou a apontar para novos caminhos – nem tão novos assim – alinhando reflexões a respeito dessa formação nos movimentos estudantis.

Foi em uma passeata organizada por professores e estudantes em defesa da escola pública em março de 2011 que tive a oportunidade de presenciar um acontecimento que despertou outros questionamentos para esta pesquisa. Sendo

professora recém-concursada do município do Rio de Janeiro, além de estar ali como participante, também estava para observar a atuação dos estudantes e seus coletivos naquela manifestação. Entretanto, ao chegar, encontrei com muitas pessoas que tinham participado no mesmo período que eu, das ações dos movimentos estudantis da Uerj¹⁰. Como eu, estavam ali também como professores recém-formados e concursados e dando continuidade a suas práticas de militância, práticas essas já vivenciadas enquanto eram estudantes.

Alguns um pouco desarticulados com a organização do movimento, participavam por acreditar na importância dos atos coletivos para uma possível mudança social. Outros, que apesar de serem recém-ingressados no sistema público de ensino, já tocavam suas formas de lutas, formando ou compondo novos movimentos organizados por professores.

A partir dessas experiências, novos olhares e problematizações foram sendo geradas, suscitando até mesmo novas perguntas para esta pesquisa. Partindo da hipótese que as participações nos movimentos estudantis influenciam/influenciaram na formação de seus praticantes, proponho pensar também como isso se reflete nos praticantes que optaram por fazer da docência sua ação profissional. Pesquisando as possíveis contribuições que essas experiências têm nas suas práticas pedagógicas e nas formas de relações dentro do espaço escolar.

Contudo, aqui as práticas pedagógicas que me interessam são aquelas que tentem ser mais democráticas e assim possam auxiliar na formação de subjetividades democráticas e solidárias. Assim, no próximo momento desta construção narrativa, proponho-me a pensar e explicitar de qual conceito de democracia compartilhei para produzir esta pesquisa.

¹⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIO DA DEMOCRACIA

Para começar a refletir sobre democracia, opto por retomar a partir de Oliveira (2009) três ideias que considero bases para entendermos a complexidade desse conceito: LIBERDADE, IGUALDADE e PLURALISMO. Trago a reflexão sobre esses três termos dialogando e criticando com as duas formas de sistemas políticos que se fizeram hegemônicas e alternativas entre si no século XX, o socialismo real e a democracia ocidental.

Compartilho da ideia de Oliveira (2009) de que esses dois sistemas sociais (democracia ocidental e socialismo real) estão distantes dos ideais democráticos desejáveis e muitas vezes essa disputa acaba por levar seus defensores a reduzir essas três ideias: liberdade, igualdade e pluralismo, a um “marketing” de cada sistema, disputando quais desses dois possuem essas características.

A primeira das ideias é a IGUALDADE. Tendo em vista que esses dois sistemas criam significados diferentes para esse termo. Numa perspectiva simplista, propõe-se igualdade a desigualdade, acusando-se o sistema capitalista de ferir o princípio de igualdade, e o socialismo de tentar produzir a ideia de igualdade limitada à ideia de “igualitarismo comunista”, ou seja, na qual toda população levaria um mesmo tipo de vida. O primeiro contraponto a ser feito é a oposição entre a ideia de igualdade e a de mesmidade. Ao defender uma sociedade mais igualitária, estamos pensando em um lugar onde os indivíduos compartilhem de direitos e oportunidades sem violar o princípio da equidade. Então, este trabalho não considera que o ideal democrático de sociedade seja aquele em que as pessoas vivam da mesma maneira, mas sim, que compartilhem de oportunidades e direitos equânimes para trilharem seus caminhos, sejam pessoais, profissionais ou políticos.

A igualdade pretendida é a possibilidade de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, pertencimentos, desejos e valores. Concebendo-se a igualdade desse modo, não se pode aceitar a modelização da vida e o cerceamento da liberdade de escolha vivido nos regimes comunistas, nem as desigualdades nas oportunidades e direitos das sociedades capitalistas atuais¹¹, e nem, finalmente, a valorização excessiva de determinadas escolhas e talentos em detrimento da validade de outros (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

¹¹ O texto foi originalmente escrito nos anos de 1990.

Do mesmo modo a defesa das desigualdades existentes nas sociedades ocidentais, como fruto da liberdade de escolha e diferenciação dos méritos de cada indivíduo nos leva a outra oposição de termos que, em um olhar reducionista, acaba nos confundindo: a contraposição entre diferença e desigualdade.

Vivemos em um mundo onde se convive com uma pluralidade de culturas que englobam valores, pensamentos e saberes distintos. Apesar dessas culturas estarem em constante comunicação entre si e sendo diferentes, essas não devem precisar se relacionarem de maneira desigual. O racismo e outros preconceitos com os quais convivemos cotidianamente seriam exemplos desse entendimento simplista em que diferença seria sinônimo de desigualdade e fonte de hierarquias arbitrárias e não de diversidade cultural. Assim, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos lembra que é preciso *lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize*(p. 316).

A problematização dessas ideias nos ajuda a pensarmos esses dois sistemas, o socialismo real e a democracia ocidental, fazendo críticas aos equívocos que esses produzem quando tentam reduzir o significado dos termos igualdade e diferença. É uma maneira também de questionarmos dois sistemas que procuraram ser percebidos como as únicas alternativas para a organização das sociedades, disputando em quais aspectos se caracterizariam como sendo mais igualitários.

Neste cabo de força, a ideia de democracia acaba ficando restrita apenas ao sistema político ou a uma forma de organização do Estado, invisibilizando o conceito que venho defender neste trabalho, segundo o qual a democracia estaria ligada às relações cotidianas mais igualitárias e assim às possibilidades de participação em processos decisórios.

A segunda ideia – a de liberdade – é sem dúvida uma das mais caras para entendermos o conceito de democracia, principalmente, no sentido que venho propor nesse trabalho. Mas também, é um forte elemento de acusação mútua entre os defensores do socialismo real e da democracia ocidental.

Defensores da democracia ocidental apontam para o fato de que nos países que se tentou/tenta implementar o socialismo um dos principais problemas era a falta de liberdade de escolha e de expressão de sua população. Já os indivíduos que fazem a crítica ao sistema capitalista ocidental dizem que esse discurso de extrema liberdade propagado, instigaria um sentimento de falsa liberdade, tendo em vista os

cerceamentos das oportunidades comuns, previstas neste tipo de sistema. Porém, a noção de liberdade com a qual trabalharei é a apresentada por Oliveira (2009), como *uma possibilidade efetiva de autodeterminação da própria existência* (p. 24). Entendendo-a não como nos propõe a perspectiva hegemônica disseminada nas sociedades ocidentais, ou seja, através das ideias de liberdades individuais, nas quais a preocupação está ligada aos direitos individuais, sejam eles de caráter, de expressão, de ir e vir, ou de escolhas de diversas ordens.

Trago essa noção de liberdade por acreditar que ela caminha ao lado da própria ideia de democracia que vem sendo tecida. Então, liberdade seria a condição essencial para que cada indivíduo possa atuar nas diferentes instâncias de decisão da sociedade. Entretanto, algumas condições fazem com que essa condição de liberdade encontre campos mais ou menos férteis, como Oliveira (2009) nos apresenta:

Esta liberdade só é possível numa organização social na qual as relações sociais sejam tecidas a partir de discussões abertas a todos os interessados e nas quais as normas de interação social sejam estabelecidas por meio de acordos reais entre participantes, sem nenhum tipo de coerção. A validade dessas discussões requer que os indivíduos que delas participem estejam conscientes das questões em jogo, das regras da discussão e dos diferentes interesses dos participantes. Seria preciso, ainda, que todos pudessem agir de modo autônomo, o que exige a ausência de mecanismos coercitivos e de dependência pessoal, política, social, psíquica ou intelectual entre uns e outros (p.24).

A própria autora afirma que esta ideia se apresenta de maneira idealizada, já que é praticamente impossível que se elimine totalmente as disputas desiguais de poder e as coerções existentes na sociedade, uma vez que são mecanismos permanentemente renovados. Contudo, torna-se constante a luta no combate às opressões e às hierarquias construídas historicamente. Desta forma, apesar da noção proposta pela autora se encontrar longe da realidade que compartilhamos, nada impede que tomemos esta ideia de liberdade como premissa para nossas lutas para as tessituras de interações sociais mais equânimes.

À reflexão trazida por esta citação também cabe uma atualização, já que este texto tem sua primeira publicação nos anos de 1990 e a própria autora reconhece algumas mudanças significativas no seu entendimento sobre esta discussão. A crítica formulada é que nesta época a ideia de emancipação estava muito vinculada à concepção moderna de indivíduo, caberia a cada sujeito conquistar sua autonomia

social, como está descrito na citação quando se propõe que o sujeito estaria “apto” a participar nos processos decisórios da democracia quando sua participação autônoma. Entretanto, sabemos que cada sujeito corresponde a uma rede de singularidades, que são negociáveis e se constituem através da sua relação com o(s) outro(s). Assim, a perspectiva da emancipação e da participação nos processos decisórios da sociedade sairiam do pensamento apenas vinculado no indivíduo para uma emancipação que seria pensada no âmbito social, sendo necessário tecer relações entre os sujeitos mais solidárias e horizontais.

A noção de liberdade apresentada pela autora, embora enunciada de modo idealizado, é fundamental às sociedades que procurem se organizar de maneira mais democrática e vai ao encontro da outra ideia extremamente necessária à implementação dos princípios democráticos, que é a pluralidade. *A existência de pluralismo real pressupõe e exige liberdade e autonomia de ação e de pensamento e, principalmente, o respeito mútuo das diferenças, a aceitação do outro como legítimo outro, como ensina Maturana (1999) (OLIVEIRA, 2009, p. 23).*

Uma sociedade só é realmente democrática quando as relações tecidas entre os diferentes conhecimentos, culturas e valores se derem de maneira horizontal, que não sejam estabelecidas formas de inferiorização e marginalização entre as diferentes perspectivas de estar no mundo, sendo este um processo que ainda precisa avançar muito em nossa sociedade, na qual, como aponta Boaventura de Sousa Santos é comum o processo de invisibilização, de produção de inexistência de conhecimento e culturas subalternizados. Partindo da ideia de que toda prática social é uma prática de saber (SANTOS, 2002), os constantes processos de interação entre os indivíduos estão permeados por diversos saberes e valores. Entretanto, nas sociedades ocidentais, determinados conhecimentos tidos como científicos vêm sendo produzidos como únicos, legítimos e verdadeiros.

No início do que convencionalmente chamamos de Modernidade foi necessária uma ruptura entre os conhecimentos de perspectiva teológica e os científicos que, antes da ampliação do processo de cientificização, eram hegemônicos. Assim, passamos a ter outra hegemonia, a de um novo paradigma epistemológico no qual a ciência e os valores ocidentais são os eleitos. A partir desta época, só poderiam ser encarados como conhecimentos saberes que percorressem os procedimentos metodológicos estipulados pelas ciências. Consolida-se uma fissura entre os conhecimentos considerados legítimos, científicos

e os saberes do senso comum, encarados assim como menores, cotidianos e desprovidos de reflexão.

A aceitação e a valorização da pluralidade, inclusive a de conhecimentos, é essencial para quem busca criar e viver na perspectiva da democracia social. E para isso, é preciso que formemos subjetividades mais democráticas, ou seja, que as pessoas compartilhem de experiências que promovam relações mais horizontais.

Como nos aponta Oliveira (2009b), a formação das subjetividades democráticas passa principalmente por experiências que possibilitam e possibilitaram os sujeitos vivenciarem ambientes mais ou menos democráticos. Assim, é aceitável que determinados tipos de experiências *práticas cognitivas* favoreçam a formação de subjetividades democráticas mais do que outras que tendem a dificultá-la. Neste trabalho, verifico, através de observações e das próprias narrativas de praticantes que passaram por esses lugares, que as experiências nos movimentos estudantis é um fio importante para a formação de subjetividades mais democráticas. Primeiramente pelo simples fato de essa ser uma ação coletiva que força a constante prática do diálogo, negociação e administração do conflito, valorosas características para um arranjo mais democrático.

Segundo, porque sendo o movimento estudantil um movimento social, ele se faz presente em uma rede de relações que é organizada entre os próprios movimentos sociais, vide os diferentes fóruns que vêm sendo criados para o diálogo entre esses grupos. Existe uma articulação entre os diferentes movimentos civis organizados, sejam eles partidários ou não, os novos movimentos sociais (aqueles que apresentam características identitárias diversificadas e baixa hierarquia organizacional) e movimentos tradicionais (hierárquicos e organizados a partir de um centro). Elenco esses adjetivos para caracterizar os movimentos sociais apenas para apresentar o quanto essas organizações são diversas. Entretanto, sei que essas relações não se dão de forma seletiva; é comum um mesmo *praticante-militante* participar em diferentes coletivos de características distintas ou até mesmo grupos organizados que permeiam as bandeiras dos novos e dos movimentos sociais tradicionais.

O movimento estudantil está inserido nessa rede de solidariedade dos movimentos sociais e muitas discussões, apesar de não se basearem na condição de ser estudante, são de constante presença nos cotidianos das lutas estudantis.

Entretanto, vale ressaltar que, por mais que os movimentos estudantis promovam essas redes de relações com diferentes movimentos sociais, órgãos civis, entre outros, se aproximando e participando das mais diferentes discussões existentes na sociedade, não podemos descomplexificar essas interações e entendê-las como tendo apenas um cunho de solidarização. As articulações são produzidas tendo as mais diferentes intenções, sejam de caráter mais solidário ou não. Um exemplo, muito comum nos cotidianos dos movimentos estudantis é a acusação aos partidos políticos, sob a alegação de que utilizariam as lutas e mobilizações estudantis para fins eleitorais.

Contudo, retiro imagens dos blogs de diferentes movimentos estudantis para exemplificar aquilo que venho desenvolvendo. São divulgações de eventos e discussões promovidas por coletivos de estudantes que mostram a diversidade das aproximações e articulações desses movimentos com diferentes setores da sociedade.

Imagem 1 - Imagem disponível no site da gestão Nada Será Como Antes- DCE /UERJ 2008/2009¹²

Blog do



Nada Será Como Antes 2008/2009

sexta-feira, 24 de abril de 2009

Dia 28 é dia de debater a legalização das drogas

MARCHA DA MACONHA



APOLOGIA DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO ?

Data: 28/04 (Terça-feira)
Local: UERJ
Auditório: 71 - 7º andar
Horário: 18h-40

Exatidão:
Marcelo Yuka (Músico e ex-baterista do Rappa)
Daniel Sarmento (Professor de Teoria e Professor da Faculdade de Direito da UERJ)
Luiz Eduardo Soares (Antropólogo e organizador do movimento de morceiros na UERJ)
Orlando Zaccone (Delegado da Polícia Civil e Secretário de Prevenção da Faculdade de Nova Iguaçu)
Renato Cinco (Delegado de Polícia)

Exatidão:
marcho maconha
DIREITO PARA QUEM
DPQ

Olá olá caríssimos!

Dia 28 o DCE estará organizando no auditório 71, no 7º andar, um debate sobre a legalização das drogas, discutindo a marcha da maconha e outros movimentos pró-legalização.

Não deixem de participar! Na mesa estarão:

Marcelo Yuka (Músico e ex-baterista do Rappa)
Daniel Sarmento (Professor da Faculdade de Direito da UERJ)
Luiz Eduardo Soares (Antropólogo e Professor da UERJ)
Orlando Zaccone (Delegado da Polícia Civil e escritor)
Renato Cinco (Sociólogo e organizador da marcha da maconha)

Em breve estaremos postando também fotos da roda de funk, do debate com o MC Leonardo e Adriana Fascina e da festa no estacionamento!

Quem somos nós

Nós, do DCE UERJ, criamos esse blog para divulgar informações para todos os estudantes. Nós pretendemos ter uma gestão diferente da passada: próxima dos estudantes e independente de governos e reitorias.

Para isso, contamos com todos os integrantes da UERJ para caminharem conosco na luta por uma universidade pública de qualidade.

Participe do DCE! A nossa sala está localizada no 1o andar do bloco F!

AGENDA DO MOVIMENTO:

Anote na sua agenda as próximas atividades da luta pela nossa universidade:

26/05 - Terça-feira
Palestra: Qual é o papel da universidade?
Às 19:00, no auditório 111.
Palestrante:
Roberto Leher (Professor da Faculdade e Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ)

¹² Disponível em: <<http://dce-uerj.blogspot.com.br/2009/04/dia-28-e-dia-de-debater-legalizacao-das.html>>.

Imagem 2 - Imagem disponível no site da gestão Nada Será Como Antes- DCE /UERJ 2008/2009¹³

quarta-feira, 27 de maio de 2009

Debate "Funk é Cultura" - Vídeos 3 e 4

Galera, seguem os vídeos 3 e 4 do debate "Funk é Cultura". São 6 partes, e estão quase todas no ar, exceto pela parte 5, que o youtube rejeitou porque o vídeo era muito longo. Resolveremos rapidamente esse pequeno problema técnico e colocaremos tudo certinho!

Video 3

[Share](#) [More in](#)



Quem somos nós

Nós, do DCE UERJ, criamos esse blog para divulgar informações para todos os estudantes. Nós pretendemos ter uma gestão diferente da passada: próxima dos estudantes e independente de governos e reitorias.

Para isso, contamos com todos os integrantes da UERJ para caminharem conosco na luta por uma universidade pública de qualidade.

Participe do DCE! A nossa sala está localizada no 1o andar do bloco F!

AGENDA DO MOVIMENTO:

Anote na sua agenda as próximas atividades da luta pela nossa universidade:

26/05 - Terça-feira

Palestra: Qual é o papel da universidade?

Às 19:00, no auditório 111.

Palestrante:
Roberto Leher (Professor da Faculdade e Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ)

¹³ Disponível em: <<http://dce-uerj.blogspot.com.br/2009/04/dia-28-e-dia-de-debater-legalizacao-das.html>>.

Imagem 3 - Manifesto sobre cotas raciais retirado do blog do DCE/USP – Gestão 2012¹⁴



GESTÃO 2012 NÃO VOU ME ADAPTAR!

DCE LIVRE DA USP

MANIFESTO PELA IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS RACIAIS PARA DEMOCRATIZAR A USP!

A luta do DCE junto ao Núcleo de Consciência Negra da USP é pela democratização da USP, através da adoção de um sistema de cotas, e por uma educação que seja inclusiva, popular e emancipadora.

Tweetar 0 Curtir 16 27 de junho | DCE, Destaques | Comentários: 0

Imagem 4 - Evento organizado pelo DCE/ UERJ, gestão Um Novo Enredo 2012¹⁵



Um Novo Enredo

DCE UERJ
DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UERJ

Manual do Calouro | Eventos | Oportunidades | Buscar

Seja bem vindo ao site do DCE! Terça-feira, 07 de Agosto de 2012

EVENTOS

06/05/2010 - Joel Santana na UERJ - Show de Bola é ser solidário



O DCE UERJ promoverá junto à SR3 e a Faculdade de Educação Física e Desportos (IEFD) a vinda do técnico de futebol Joel Santana, no dia 6 de maio, às 10:00, no Teatrão, para um bate-papo com os alunos sobre os desafios e as conquistas no mundo do futebol.

Como o evento faz parte da Campanha "UERJ Solidária", pedimos aos interessados em participar da atividade que tragam um dos itens abaixo:

- Leite em pó;
- Água;
- Material de limpeza;
- Material de higiene pessoal (adultos e infantil);

Haverá emissão de certificados de participação.

NEWSLETTER

Cadastre-se para receber informativos sobre as atividades internas e externas.

Nome

Email

Cadastrar

SIGA-NOS



AGENDA DCE

>> Página Principal
 >> O DCE
 >> Gestão "Um Novo Enredo" ▼
 >> Movimento Estudantil
 >> Centro Acadêmico ▼
 >> Notícias
 >> Galerias de Fotos
 >> Links Úteis
 >> Fale Conosco

¹⁴ Disponível em: <<http://www.dceusp.org.br/>>.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dce.uerj.br/movimento-estudantil.php>>

Imagem 5 - Mês contra as opressões, evento organizado pelo CA de Pedagogia UERJ (Campus Maracanã)¹⁶



QUARTA-FEIRA, 18 DE ABRIL DE 2012

II MÊS CONTRA AS OPRESSÕES

O Centro Acadêmico Paulo Freire (Gestão Mudar é Possível), mais uma vez, mostrando seu compromisso com a pluralidade e buscando romper com qualquer forma de opressão, se propõe a organizar o II Mês Contra as Opressões. O evento, que irá ocorrer ao longo do mês de abril, pretende criar um espaço de troca e reflexão acerca das relações de poder que permeiam nossa sociedade e as possíveis formas de superá-las.

PROGRAMAÇÃO

04 DE ABRIL

MANHÃ: Educação e o Movimento LGBT: A luta pela cidadania.
Prof.º Leonardo Peixoto (UCP/SMERJ) e Representante do Centro de Referência e Promoção da Cidadania LGBT.

NOITE: O Mito da Superação do Machismo.

12 DE ABRIL

MANHÃ – Por uma Educação não Racista
Prof.º Amílcar Pereira (UFRJ) e Prof.º Elielma Machado (UERJ)

NOITE – Por uma Educação não Racista
Prof.º Mailsa Passos (UERJ) e Washington Dener (UERJ)

20 DE ABRIL

MANHÃ – Por um Estado Laico
Prof.º Rita Ribes (UERJ) e Prof.º Ana Paula Ribeiro (UFRRJ)

24 DE ABRIL

NOITE – Por um Estado Laico
Prof.º Rita Ribes (UERJ) e Prof.º Stela Guedes (UERJ)

Horários:

MANHÃ 10H LOCAL: RAV 122, 12º ANDAR, UERJ

NOITE 19H30

REALIZAÇÃO: CAPF/UERJ - Gestão Mudar é Possível 2011/2012

¹⁶ Disponível em: <<http://capfmudarepossivel.blogspot.com.br/2012/04/ii-mes-contra-as-opressoes.html>>.

Todas essas imagens trazem divulgações de eventos promovidos por diferentes movimentos estudantis e que foram divulgados nos blogs, sites oficiais ou páginas de rede de relacionamento dos próprios. Percebemos nestes exemplos que são diversas as discussões e debates tecidos dentro dos movimentos, discussões que passam ou não pela condição de ser estudante. Quando um DCE ou CA propõe um debate sobre a legalização da maconha ou sobre o funk como cultura, a questão que está em foco não é como esses assuntos farão diferença na vida desses indivíduos como estudantes, mas sim, o papel político e educativo que esses debates levantam na vida desses sujeitos.

A pluralidade dos eventos promovidos por esses grupos ocorre tanto na forma de propor estruturalmente essas discussões, quanto nas características políticas e ideológicas que possuem.

A questão das cotas raciais, como é o exemplo da imagem 3, na qual o DCE da USP divulga um manifesto a favor da implementação das cotas raciais nesta universidade, é uma discussão polêmica que causa divergência entre os diferentes grupos estudantis, porém, a elaboração deste manifesto é uma forma desta gestão fomentar os debates em torno desta questão dentro da universidade e marcar seu posicionamento político.

Outra reflexão que pode ser feita, tomando como exemplo os eventos utilizados como exemplos, diz respeito às articulações e à interação que acontecem entre os movimentos estudantis, outros movimentos sociais, setores da universidade e professores. Quando há a promoção de um evento deste, é comum o envio do convite para diferentes sujeitos que não necessariamente são militantes dos movimentos estudantis. São pessoas que o movimento acredita terem um aprofundamento *teóricoprático* nos assuntos abordados e em sua maioria são professores, pesquisadores ou membros de outros movimentos sociais. O que amplia o diálogo e a interlocução desses coletivos com outros grupos de outros espaços sociais.

Observando esses exemplos comuns nos cotidianos dos movimentos estudantis, trago o argumento para este trabalho de que muitas das experiências vivenciadas nos movimentos estudantis carregam um forte potencial *solidário*, na concepção de conhecimento-emancipação proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007); ou seja, uma busca por uma condição que saia da ignorância

produzida pelo colonialismo e caminhe para uma perspectiva de solidariedade, na qual se tenham relações mais horizontais entre os conhecimentos.

Assim, compreendemos que os sujeitos estão em constantes processos de formação e que esses ocorrem em múltiplos lugares de múltiplas formas, sendo os movimentos estudantis um dos fios que compõem a rede de seus *praticantes-militantes*. Dessa forma, por entender o movimento estudantil como um espaço que se organiza no coletivo, este estudo trabalha com a ideia de que as características das experiências vivenciadas neste *espaçotempo* tendem a ser mais democráticas, apesar das relações internas serem sempre muito complexas e também por existirem vários tipos de movimentos estudantis, que se organizam de diferentes formas.

Entendemos também, que as vivências nos movimentos estudantis têm um grande potencial para ajudar na formação de subjetividades mais democráticas. Porém, como a formação dessas subjetividades democráticas acontece no cotidiano? Boaventura de Sousa Santos nos alerta que os processos de formação das subjetividades democráticas são condições para a construção de uma sociedade democrática. Já para este trabalho são encarados como influências para uma prática pedagógica mais coletiva.

Oliveira (2009b), ao discutir a ideia proposta por Santos sobre formação de subjetividades democráticas, faz a seguinte afirmação:

Essa formação de subjetividades portadoras de possibilidades de ação mais democrática só pode ser compreendida e potencializada se assumimos a complexidade do processo de interlocução permanente entre saberes/valores/cultura/emoções/instintos, entendendo ser essa rede que define as ações que desenvolvemos em nossa vida cotidiana e agimos sobre essa tessitura (p.36). Não nos formamos em apenas um espaço, estamos nos constituindo em diferentes espaços sociais, ou seja, vamos tecendo diversos fios que se embaraçando vão dando forma a uma rede. Assim, a rede de cada sujeito está carregada de plurais conhecimentos, valores, sentimentos, traços culturais que são marcados através das várias experiências que vamos tendo durante as nossas vidas.

Seria errôneo, na perspectiva das redes, afirmar que a passagem pelos movimentos estudantis dos sujeitos seja a única variável determinante para que estes reconheçam e tentem produzir práticas pedagógicas mais democráticas.

Entretanto, posso sustentar a ideia, até mesmo pelas narrativas dos meus interlocutores, que vou apresentar à frente, que este *espaçotempo* tem influência nesse processo de formação de suas subjetividades, caminhando para o sentido de uma produção democrática. Porém, nas conversas com esses professores e professoras também são apresentados outros espaços sociais que eles(as) percebem como importantes para a construção de suas subjetividades que prezam por uma ação mais coletiva. A família, por exemplo, é citada por muitos *praticantes-militantes* como elemento incentivador para que essas pessoas começassem a atuar em movimentos sociais, em busca de uma sociedade mais democrática.

Outros aspectos citados são os próprios movimentos sociais que também foram apontados nas falas como lugares que ajudam na construção de subjetividades mais democráticas, no sentido de permitir uma ampliação da discussão sobre justiça social. Como também as muitas experiências vividas no próprio espaço formal acadêmico que também foi reconhecido por muitos desses sujeitos como um importante espaço de formação e de discussão da questão democrática.

Desse modo, essas experiências só vêm a corroborar a noção apresentada por Oliveira e Santos: é preciso democratizar as nossas ações e assim as nossas redes de subjetividades, ampliando os tipos de experiências práticas e cognitivas que tendem a favorecer convívios mais democráticos.

Oliveira (2009b) nos recorda que para pensar os processos de formação de subjetividades democráticas é necessário *partir das possibilidades de cada realidade, dos sujeitos individuais e coletivos que nela atuam* (p.38). Não podemos partir de um ideal pensado de fora do contexto, mas das relações que vêm sendo trançadas e também das possibilidades ainda não realizadas, e que, como lembra Santos (2002), têm grande potencial construído na expansão do presente para ocorrer.

Assim, quando trago o movimento estudantil como um espaço de experiência da democracia, não estou deixando de lado a complexidade que este carrega. Até porque o que designamos como movimento estudantil é composto por vários coletivos que carregam diferenças e dialogam entre si sobre suas práticas, ideias, conhecimentos, valores, ideologias etc.

Neste trabalho, não cabe fazer uma análise de quanto democráticas são as práticas dentro dos movimentos estudantis, interessa saber como esses professores

e professoras, antigos militantes, avaliam essas experiências coletivas e como eles enxergam essas influências em suas práticas docentes.

É preciso ressaltar que a ideia de subjetividade democrática exposta aqui não se propõe a resgatar uma ideia única e “universalizante” de democracia, como é proposta por alguns teóricos da modernidade quando transformaram o ideal de democracia liberal e representativa na única maneira de se pensar e praticar a democracia, abdicando da ideia desta ser apenas mais um tipo de organização democrática que não necessariamente convém a todos os tipos de realidade.

A luta pela busca de uma “outra” democracia partiria da construção de relações mais horizontais, nas quais cada indivíduo seja reconhecido como um sujeito de conhecimento e potencialidades. O princípio maior que regeria a noção de democracia seria a concepção da solidariedade formulada por Santos (2007), ou seja, o cultivo de relações mais horizontais entre diferentes conhecimentos/valores/práticas, nas quais os conhecimentos/valores/práticas do outro sejam reconhecidos como diferentes e não produzidos como inexistências ou ignorâncias.

Precisamos ter consciência de que vivemos em uma sociedade de dominação, na qual, nos diversos espaços estruturais, o fundamento das relações sociais reais é a desigualdade entre os participantes, ou seja, vivemos numa sociedade fundada em trocas desiguais, legitimadas por um conjunto de relações de poder baseada na ideia da necessidade da ordem e na superioridade de alguns grupos – seus saberes, cultura, crença e práticas sociais – sobre outros. Seguindo Santos (1995, 2000), afirmo que a ruptura de tal sistema de funcionamento coloca à luta pela democracia o desafio de transformar as relações de poder em relações de autoridade partilhada nas quais a ordem emerge do “caos”, como uma ordem auto-organizada a partir da ampliação das possibilidades reais daqueles que participam dos processos interativos e dos diálogos tão igualitários quanto possíveis que podem definir as formas de relacionamento entre os diversos sujeitos individuais e sociais (OLIVEIRA, 2009b, p.40).

Escolho a citação da autora para reforçar a noção de democracia que venho buscando no desenvolvimento deste texto. Uma democracia na qual as relações sociais se baseiem em relações de autoridade (com)partilhada e este é um exercício que só poderá ser praticado na vivência com coletivos. A necessidade do coletivo é postulada a partir da ideia que pensamos e agimos melhor quando nos colocamos em constante busca de práticas democráticas e também através do diálogo e

apontamentos do outro a respeito dos desvios e incoerências dos nossos comportamentos.

Assumir a pluralidade de interações existentes e possíveis, já que estamos permeados de diferentes conhecimentos, valores, sentimentos, formas de entender e estar no mundo, faz-nos pensar na parcialidade e na complexidade pela qual estas interações estão atravessadas. A democracia que busca compartilhar autoridade, ou seja, uma democracia que preze pela participação de seus sujeitos sociais sem relações de desigualdades, tem como objetivo imprescindível estar sempre assumindo a pluralidade e a parcialidade das verdades como características principais para a manutenção de um ser/estar democrático.

O meio, portanto, de se ampliar a democracia é o permanente exercício da tradução mútua, fundamentado, este último, na valorização da horizontalidade nas relações entre as diferentes parcialidades, reconhecidas e aceitas como características da “irreduzível pluralidade do mundo”. Isso não significa tornar indiferenciadas subjetividades mais democráticas e menos democráticas, nem ações ou ideias que obedeçam a essa oposição. Apenas significa que a luta pela superação do pensamento, da ação e das subjetividades não democráticas não pode se pautar na perspectiva da competição entre opostos (OLIVEIRA, 2009b, p. 41).

3 TECENDO REDE DE SOLIDARIEDADE: DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

No capítulo anterior expliquei a noção de democracia que utilizo para investigar práticas mais solidárias nos cotidianos dos movimentos estudantis e também nos cotidianos escolares. Entretanto, para melhor entendimento da pesquisa é necessário apresentar os caminhos que me levaram a pesquisar as influências das experiências vividas por *ex-praticantes/militantes* dos movimentos estudantis nas práticas docentes, tendo em vista que as pessoas com as quais dialogo neste trabalho se tornaram professores.

Dessa forma, a minha busca é a de conversar com *ex-praticantes/militantes*, atualmente professores e professoras, e sentir como estes avaliam suas vivências nos movimentos estudantis e como sentem as influências dessas experiências em suas práticas docentes, enfatizando práticas mais democráticas.

Alves (2008), ao sistematizar metodologias para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, propõe que repensemos a ideia moderna de dicotomia entre sujeito e objeto. Para assim, mergulharmos com todos os nossos sentidos na “realidade” que procuramos compreender. Santos (2007, p. 81) dialoga com esta perspectiva na medida em que propõe que todo conhecimento que busque ser conhecimento-emancipação – um conhecimento que parta de um estado de ignorância para um estado de saber que ele designa como *solidariedade* – tem como característica ser um conhecimento autobiográfico. Isto é, um autoconhecimento, contradizendo a ideia hegemônica de ciência moderna que entende a produção de conhecimento a partir de dicotomias, sendo uma delas a distinção entre sujeito e objeto. Consagrando o homem enquanto sujeito epistêmico, mas rejeitando-o enquanto sujeito empírico.

Esta concepção ajudou na consolidação da noção de que as ciências naturais tinham mais legitimidade científica do que as ciências sociais, e, já que as ciências sociais têm como objeto de pesquisa a sociedade e seus indivíduos, sendo assim, não teriam neutralidade suficiente no processo de pesquisa. O autor se contrapõe a esse argumento na medida em que reconhece que os sistemas de valores e crenças não viriam depois da análise do objeto pesquisa, mas sim seria parte integrante do ato científico. O objeto não seria inato e determinado, ele se conceberia através da

relação com o sujeito, não estaria ali para ser descoberto, mas sim para ser criado. Esse exercício de criação conta com os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor que não estão antes nem depois da elucidação científica.

Este trabalho é composto através de um processo inventivo conjunto, tanto pelo lado da pesquisadora quanto das pessoas que serão aqui apresentadas. E para que compartilhem esse processo de criação, elejo como metodologia desse estudo, trabalhar com as narrativas dos praticantes que um dia tiveram atuação no movimento estudantil e hoje são professores(as) nas redes públicas de ensino.

Vou além dessa ideia e penso também que temos tendência a pesquisar aquilo que nos toca e desta maneira este estudo acaba se confundindo com o meu próprio processo de formação. Desde o ensino médio participo das atividades propostas ou que tenham forte participação política dos movimentos estudantis como: passeatas pelo Passe Livre, disputas de grêmio, processos eleitorais para eleições a diretores do colégio, entre outros. Estudei no Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão, local onde começou meu envolvimento como esse tipo de movimento, um pouco pela influência das discussões tecidas na minha família que reconhecia a importância de acreditar em uma transformação social através das lutas coletivas e muito pelos amigos que lá fiz e que me incentivaram a participar mesmo de forma tímida das atividades organizadas pelo grêmio estudantil.

É neste tempo também que começo a tecer minhas redes de relações que refletindo para este trabalho, permaneceriam e permanecem por toda a minha formação universitária e agora pela minha vida profissional.

Mesmo sem uma preocupação em ter um olhar de pesquisadora para o *espaçotempo* do movimento estudantil, posso afirmar que foi ainda no Ensino Médio que emergiram algumas questões desta pesquisa, que foram sendo aprofundada com o passar do tempo, através de diferentes experiências dentro de outros movimentos estudantis.

Lembro-me que o primeiro estopim para pensar os processos formativos dentro dos movimentos sociais veio em uma discussão na sala do grêmio na época do processo eleitoral para presidente de república no ano de 2006. No período, Luiz Inácio Lula da Silva estava disputando a reeleição para o seu cargo e em uma conversa entre amigos dentro do grêmio, Bárbara (uma das pessoas que dialogam comigo neste trabalho e na época estudante como eu) argumentou: *Eu posso discordar de várias atitudes da política do governo do Lula, mas o que eu não*

aguento é esse discurso querendo desmerecer sua pessoa, falando que ele é um ignorante, sem estudo. A sua história é construída dentro dos movimentos sociais. Bem se vê que as pessoas que têm esse discurso não conhecem o cotidiano de um movimento social, é preciso estudar muito, ter muita leitura.

Esse foi um importante momento para minha formação enquanto pessoa, porque até então, apenas participava desses movimentos por acreditar que lutando coletivamente poderíamos conseguir aquilo que reivindicávamos, nunca tinha parado para pensar o forte potencial de *ensinoaprendizado* do que é vivenciado nesses movimentos.

Assim está sendo ao longo de toda esta pesquisa que não se encerra com o “término” deste trabalho. Um trabalho de aprofundamento das questões que me proponho a observar e a dialogar, que também passa por todo um processo de formação pessoal, englobando toda multiplicidade que isso tem.

Após concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado Rio de Janeiro (Uerj) e então entra em cena outro grande militante, que muito me ensinou e me auxiliou em minhas reflexões sobre este espaço tempo, Bruno Miranda. Na época que eu ainda estudava no Colégio Pedro II, ele trabalhava o dia inteiro no Sindscope¹⁷ e a noite cursava Pedagogia na Uerj. Estávamos em constante contato pelas articulações e apoio que várias vezes o grêmio e o sindicato dos servidores faziam, tendo em vista as questões políticas do colégio.

Ao saber que iria cursar Pedagogia na Uerj, Bruno Miranda me trouxe outro argumento que seria fundamental para as reflexões desta pesquisa. Ao me parabenizar por ter passado no vestibular para pedagogia, ele acrescentou: *vai ser ótimo que você curse Pedagogia lá na Uerj, estamos precisando mesmo de pessoas que agreguem nossa luta dentro do movimento estudantil de pedagogia, para depois dar continuidade às nossas lutas.*

Militei durante algum tempo junto com Bruno Miranda, hoje professor da Educação de Jovens e Adultos de município de Nova Iguaçu e pedagogo da Uerj, e sempre que havia divisões de tarefa dentro do Centro Acadêmico ele era o primeiro a comentar: *vai uma pessoa que já milita há algum tempo com alguém que é novo,*

¹⁷Sindicato de Servidores do Colégio Pedro II

porque esta pessoa precisa aprender, já que são eles que darão continuidade à nossa luta.

Mesmo que sem uma intencionalidade aparente, já venho de muito tempo tecendo minha rede de solidariedade (PERÉZ, 2003), e conhecendo os, hoje, professores e professoras, que irão dialogar comigo nesta pesquisa. Da mesma forma, a metodologia que elejo para a produção deste estudo advém das minhas experiências cotidianas com esses movimentos, com os seus *militantes/praticantes* ou *ex-militantes/praticantes*. O que trago para este trabalho vem das observações, conversas cotidianas ou conversas marcadas, reafirmando a importância das narrativas para esta pesquisa que se propõe fazer parte dos estudos nos/dos/com os cotidianos.

Fazer pesquisas nos/dos/com os cotidianos é pesquisar junto com os *praticantes*, não conseguindo assim dissociar um do outro. Por isso, as narrativas são elementos de extrema relevância nesse tipo de pesquisa, considerando que é através das narrativas que os momentos vividos, memórias dessas pessoas, são retomados. Sabendo que este nunca narrará o fato da mesma maneira que aconteceu, já que *o vivido é lembrado, sempre com formas e conteúdos diferentes, mas dentro do que tem significado nas redes em que foram produzidas e lembradas* (ALVES, 2007, p.11).

Por isso, Certeau (1994) destaca o papel da narrativa em oposição à ideia de descrição. Segundo o autor, o objetivo maior da descrição seria a tentativa de alcance da realidade, o que seria “impossível” devido à falta de neutralidade nos discursos, já que sabemos que as palavras não são objetivas mas podem assumir significados diferenciados de acordo com as circunstâncias. Desta forma, só existiriam narrativas nas quais seriam produções de discursos por meio dos quais expressamos como compreendemos e percebemos o mundo.

Como Alves (2007) destaca, a construção narrativa está em constante articulação com os processos de “ficção” e isso não descaracteriza ou desqualifica a potencialidade do que foi narrado. Garcia e Oliveira (2010) ao pensar sobre o potencial polissêmico das narrativas traz uma reflexão que dialoga com o que vem sendo pensado.

Nesse sentido, vamos entender que não existem descrições, só narrativas, e que essas obedecem a uma série de regras que impedem a aceitação imediata de sua “veracidade” ao mesmo tempo em que, contraditoriamente,

nos colocam diante do fato de que esta é a única “veracidade” possível. Isso significa dizer que a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada. Todo conhecimento, portanto, e as realidades sociais no seio das quais eles são produzidos, por serem sempre e necessariamente narrativamente apresentados, comportam elementos de “ficção”, produzidos pelo narrador e modificados pelos “ouvintes” (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p.40).

No trabalho com as narrativas, o pesquisador não pode ter a pretensão de buscar a verdade absoluta, é preciso escutar de forma atenta o que é contado, sempre lembrando que essas histórias não fugiram das redes em que esse indivíduo está inserido, ou seja, até mesmo suas “mentiras” ou “invenções” são construídas levando em conta suas redes.

Benjamin (1994) nos lembra que narrar é a *faculdade de intercambiar experiências* (p.198), ou seja, um indivíduo só será um narrador se reconhecer suas experiências como relevantes.

No final da guerra, observou-se que os combatentes voltaram mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizadora que a experiência estratégica pela guerra de trincheira, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes (p. 198).

Quando uma pessoa aceita conversar e narrar seus momentos vividos no movimento estudantil, está fazendo uma reflexão sobre sua experiência nesse contexto social. Então, aqui não interessa a verossimilhança com a suposta realidade, mas sim a forma como eles, hoje em dia, sentem a importância (ou não) desses acontecimentos vividos. Pois, no momento que eles permitem que conversemos sobre o assunto, já reconhecem o valor dessas experiências para si e para outros, mesmo antes de fazerem algum juízo de valor, encarando-as de forma positiva ou negativa.

Ressalto a importância da utilização das narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos e me aproprio do que sugere Alves (2003) ao aderir a ideia de *conversas*¹⁸ como metodologia a ser desenvolvida neste trabalho. A autora

¹⁸ Alves concebe essa ideia a partir das reflexões tecidas pelo cineasta Eduardo Coutinho (1997) em texto *O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade*. Referência: COUTINHO, Eduardo. O

assume a importância das *conversas* como forma de pesquisar, já que reconhece que há muito tempo esta noção condiz melhor com o que acontece nos cotidianos, diferenciando-a da noção de “depoimento” e “entrevista”. Assumir a perspectiva das *conversas* para o meu trabalho é fundamental, pois engloba uma ideia de encontro e de trocas de experiências que julgo ser o que melhor se adequa à sua configuração. Mesmo nas conversas marcadas, nas quais eu, como pesquisadora, interrogava sobre alguns assuntos específicos, o tom que prevalecia era de intercâmbio de diferentes vivências.

Observo que muitos professores que manifestam preocupação com práticas que buscam ser mais democráticas foram e são influenciados pelas experiências vivenciadas nos movimentos sociais, sendo o movimento estudantil um lugar importante nesse processo, pois, muitas vezes, é nesse espaço social que as pessoas têm suas primeiras experiências enquanto luta coletiva organizada.

Pérez (2003), ao pensar na construção de uma rede de solidariedade entre os professores e professoras, tem como objetivo tentar subverter as narrativas totalizantes e que querem ser vistas como únicas e assim promover mais *ações rebeldes* (SANTOS, 2007). Logo, a autora dialoga com Benjamin (1994) no sentido de pensar as narrativas não só como o resgate de uma experiência individual, mas sim de pensar que muitas narrativas são tecidas através do diálogo entre as experiências narradas de diversos sujeitos. *A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores* (BENJAMIN, 1994).

Este trabalho vai ao encontro dessa ideia, pois será através das muitas *experiências narráveis* de professoras e professores que irei construir minha narrativa, que é esta dissertação.

Muitos foram os sujeitos que contribuíram nesta pesquisa e que compartilharam comigo suas inúmeras experiências dentro dos movimentos estudantis ou nas escolas onde estão trabalhando, porém, escolhi para um diálogo mais aprofundado as narrativas de duas professoras e um professor: Bárbara Mendonça; Angélica Borges e Leonardo Peixoto.

Escolho trazer as narrativas destes três professores, não pelo fato delas serem melhores do que outras que tive a oportunidade de escutar, mas porque

neste momento foram as narrativas que mais me ajudaram a articular as reflexões que vinha fazendo. Até porque apesar de serem narrativas pessoais, elas se assemelham com as de muitos outros professores e professoras que compartilharam comigo suas experiências de práticas democráticas na escola. Desta maneira, embora as experiências narradas aqui sejam, de certa forma particulares, elas também são coletivas e exemplificam práticas mais democráticas encontradas dentro das escolas públicas, indo na contramão dos discursos que acreditam na escola apenas como um lugar de repetição, no sentido da mesmice, e de estagnação.

Antes de trazer as histórias contadas por esses professores, reflito um pouco sobre a minha prática docente, já que esta foi um dos elementos que me impulsionaram a me dedicar a pesquisar práticas educativas com o caráter democrático. Assim, retomo a minha experiência agora como professora, compartilhando a minha prática pedagógica que tem essa constante preocupação em tentar ser mais democrática.

Vivemos em um país em que a diversidade sociocultural se faz presente e é a partir de práticas democráticas que essa diversidade cultural será reconhecida e valorizada. Assim, entendemos que há a necessidade de investirmos em ações que potencializem o desenvolvimento de ambientes democráticos. Considerando que esses contextos devem fazer parte de nossas vidas desde a mais tenra idade.

Oliveira (2009) estabelece reflexões importantes sobre as noções de democracia e solidariedade que orientam os pressupostos desse projeto.

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc. Assim, sendo para podemos considerar que uma determinada formação social é democrática, precisamos levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade (OLIVEIRA, 2009).

Segundo a definição de democracia de Oliveira, esta fugiria da concepção que facilmente encontramos em diversos discursos presentes na sociedade. Fomos achatando, resumindo e unificando o conceito de democracia que, hoje em dia, é

plenamente aceitável. Dizemos que vivemos numa sociedade verdadeiramente democrática, apenas pelo fato de vivermos numa república representativa, na qual a população tem o direito, mas também a obrigação, de escolher seus representantes.

Oliveira (2009), dialogando com diferentes autores, entre eles Boaventura de Sousa Santos, nos propõe pensar a democracia como: a participação dos conjuntos dos membros da sociedade nos processos decisórios na vida cotidiana, ou seja, a democracia não estaria ligada apenas à relação Indivíduo X Estado, mas sim, perpassaria todos os tipos de relações tecidas no cotidiano, seja no âmbito público ou privado. O objetivo maior de uma sociedade que busque um ideal democrático – lembrando que essa é uma ideia que nunca deve ser entendida de maneira inacabada, está em constante processo e movimento – é a superação das relações hierarquizadas. É um sistema que tem como base o princípio de *solidariedade* (SANTOS, 2007), ou seja, a superação do colonialismo, na qual o Outro é encarado de maneira menor e até mesmo marginalizada.

Só iremos alcançar uma sociedade democrática quando superarmos esse desequilíbrio e aceitarmos que todos, mesmo com suas diferenças, têm legítima propriedade para dialogar e participar ativamente nos processos decisórios da sociedade. Buscando assim, suplantar as mais distintas formas de opressão, sejam elas econômicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, de escolaridade.

Entendendo a democracia como processual, uma prática em constante movimento, é que propomos pensar em formação de *subjetividades democráticas*. Como a democracia não é uma prática estanque, ela só será atingida através das constantes tessituras entre os grupos sociais, sujeitos sociais, individuais e coletivos, que em diversos processos de interação, entraram em diálogo, negociação, conflito e conseguem chegar a “acordos em comum”, sendo esses “acordos” sempre mutáveis. Por isso, não há fim em democracia, ela é exercício permanente.

Por mais que haja princípios para se pensar a democracia, esses princípios serão abertos, negociáveis e relativos. O único consenso seria que eles devem partir da ideia de *solidariedade*, ou seja, da aceitação do outro como legítimo outro, apto a dialogar. Com isso, o processo de *ensinoaprendizado* da democracia não estaria ligado a um processo formal, mas sim, a uma prática de experiência permanente desse processo democrático.

Assim procuro, junto com meus alunos e alunas, criar e potencializar práticas que favoreçam a experiência de um ambiente e de um sentimento democrático,

auxiliando na construção dessas crianças em se perceberem como indivíduos ativos, parte integrante da instituição escolar na qual estudam, não menosprezando ou descartando suas opiniões devido à sua idade.

Desde que ingressei como professora do município do Rio de Janeiro trabalhei com turmas de educação infantil e uma das minhas preocupações sempre foi a de como trabalhar aspectos mais “políticos” no dia a dia da sala de aula com crianças tão pequenas. Um dos primeiros passos foi juntos tentarmos construir um ambiente onde todos possam participar, expondo suas opiniões e sentimentos, mostrando que as falas de todos são importantes e, sendo assim, devem ser respeitadas; ou seja, tentar tecer relações que se baseiem em princípios democráticos, nos quais as relações aconteçam de maneira horizontal.

O conceito e a prática da democracia não são inatos. Eles são aprendidos nos cotidianos, nas relações, na convivência. Então, um trabalho docente que busque trabalhar para a democracia, fundamentalmente tem que se construir através de relações democráticas. Acreditando que o outro tem potencial para uma interação social deste tipo, mesmo que ainda seja uma criança de 3 a 4 anos.

Outro princípio, que busco ter presente em minha prática, é o de não hierarquização entre múltiplos conhecimentos, valores e sentimentos que permeiam minha sala de aula. Ressalto a palavra tentativa, pois a própria estrutura dos ambientes formais de ensino já têm em sua origem a hierarquização entre esses conhecimentos e a subversão deste sistema é um trabalho árduo e constante. Até mesmo porque esta ideia está disseminada pela sociedade.

Desde muito pequenos, como é o caso dos meus alunos que têm entre 3 a 4 anos, já é identificável que a maioria deles reconhece os recortes que existem entre os conhecimentos e comportamentos cotidianos e os escolares. Um aluno, ao escutar que outro colega está cantando funk dentro da sala de aula, rapidamente faz a fala: “olha só tia! O ‘coleguinha’ está cantando música que não é de creche!”

Atualmente, sou professora da Creche Municipal Nosso Cantinho, localizada na Comunidade do Encontro, zona norte do Rio de Janeiro, na divisa do bairro do Engenho Novo com Grajaú. E no desejo de promover atividades que proporcionem às crianças experiências mais democráticas, surgiu um projeto que apelidamos como “Greminho”.

O projeto surgiu a partir da curiosidade das crianças em saber porquê seus responsáveis ao entrarem na creche colocavam dentro de uma caixa de papelão um papel no qual eles escreviam algo.

Naquele momento estava acontecendo a eleição para o Conselho Escola Comunidade, que é o conselho representativo de todos os segmentos da unidade escolar. O CEC, como é mais conhecido, é composto pelo diretor da instituição, 2 professores, 1 funcionário, 2 responsáveis por alunos, 1 representante da comunidade (vinculado à Associação de Moradores) e 2 alunos. Nesse caso específico, devido à idade das crianças, essas vagas são repassadas para o segmento funcionários.

O CEC tem como objetivo ter uma atuação conjunta e participativa com a escola garantindo que o processo educativo reflita os anseios e valores da comunidade, assim como ajudar a escola a pensar nas prioridades para aplicação dos recursos destinados à escola, acompanhando sua execução financeira.

Então, foi através da curiosidade das crianças em se integrar ao que o estava acontecendo na creche que começamos a conversar sobre o que seria aquela movimentação, explicando a eles que aquilo era uma eleição na qual sairiam representante de pais, funcionários e professores. Expliquei que, após escolhidas, essas pessoas iriam conversar com os outros integrantes da creche para que assim pudessem expor as necessidades e vontades da comunidade para a diretora e outras autoridades em prol de melhorias na creche.

Esta curiosidade foi o “pontapé” inicial para pensarmos em um projeto no qual as crianças pudessem experimentar ludicamente este momento democrático.

Através dos livros infantis, *Vida de Criança*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2008) e *Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha*, de Ruth Rocha (2002), destacamos alguns artigos que estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, já que estes livros abordam, de maneira que a criança é capaz de compreender, alguns dos princípios deste documento como direito: à proteção total, a uma alimentação saudável e ao atendimento médico, a ter um nome, à educação gratuita e ao lazer, como também devem ser protegidas contra o abandono e a exploração do trabalho infantil, etc. Auxiliando as crianças a se perceberem como sujeitos de direitos.

Para eles entenderem o conceito de representatividade utilizado no CEC, conversamos e mostramos imagens da nossa presidenta dialogando sobre suas

funções, inclusive que uma delas era de juntar o dinheiro dos brasileiros (impostos) e mandar para a creche, para que assim a diretora possa comprar novos brinquedos.

Refiro-me ao recurso do Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) que é um recurso que vem direto do governo federal para as escolas de acordo com o número de matrículas. A escola só pode receber este recurso caso o Conselho Escola Comunidade esteja em funcionamento, já que o planejamento do que deve ser feito com este recurso deve ocorrer nas reuniões deste conselho. Nos últimos anos, o CEC da Creche Nosso Cantinho vem destinando esse recurso à compra de novos brinquedos. Conversamos com as crianças que este dinheiro só vem uma vez por ano para a creche, por isso a importância da conservação dos brinquedos, que é um patrimônio público.

Compartilhando essas informações com as crianças, a turma do Maternal II – composta por crianças que estão na faixa etária de 3 a 4 anos– incentivadas pelas educadoras, resolveram escrever uma carta para a diretora, já que é ela quem administra essa verba e quem compra os brinquedos, reivindicando os que eles mais queriam. Foi um momento de muito diálogo e negociação, até chegarmos num ponto em comum. Com isso, surgiu a dúvida: quem iria “ler” essa carta para as diretoras? Se fosse todo mundo ficaria confuso! Então, foram tirados possíveis nomes que teriam esse papel representativo. Esse foi o “fio condutor” de nossas eleições. A carta dizia:

Querida senhora diretora,

Nós da turma amarela queremos vários brinquedos. Queremos barbies, ursos pandas, Max Stell, carrinhos, carrinhos de boneca e Ben 10.

Gostaríamos também que mudasse o dia na nossa piscina, porque choveu todas as sextas-feiras que era o nosso dia.

Nós da turma amarela pedimos para que o tempo da nossa turma no parquinho seja grandão. Pedimos que aumente o dia de maçã na sobremesa, porque gostamos muito. Aumente também os dias de leite e biscoito porque é uma delícia.

Achamos também que temos poucas fantasias para meninos, por isso, queríamos pedir as fantasias de Power Ranger, Batman, Ben 10, Homem Aranha e quantas mais você puder comprar com o dinheiro que a Dilma, nossa presidente, mandar.

Escrever o nosso nome no computador foi bem legal, mas não temos computador.

Você pode comprar isso também?

Estamos elegendo o presidente do greminho para ir falar com a senhora. Mas só pode ser nosso presidente quem for bonzinho, não quebrar os brinquedos e escutar as tias.

Beijos,
Turma Amarela

Imagem 6 - Trabalho com a carta de reivindicação da EI 30

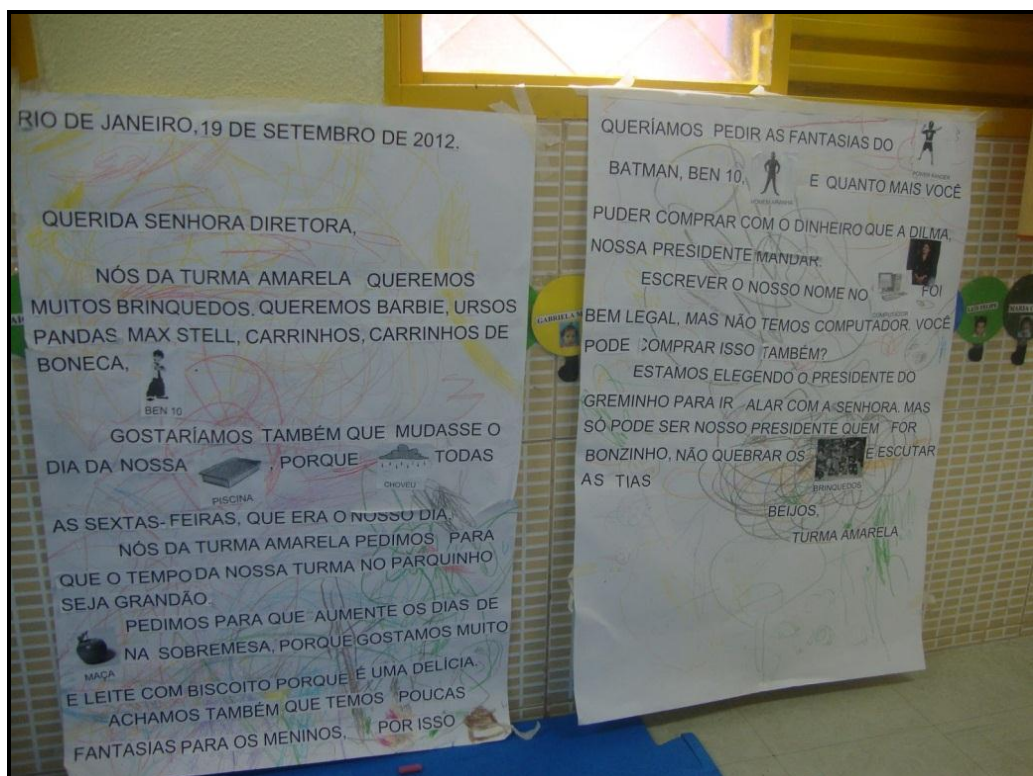


Imagem 7 - Aluno colando as imagens na carta de reivindicação do EI 30



Muitas discussões podem ser levantadas a partir desta carta, porém não farei essa reflexão neste momento. O objetivo pedagógico desta atividade era que as crianças pensassem sobre o que elas queriam para creche e que participassem de certa forma no planejamento do uso deste recurso.

A escolha dos candidatos se deu através da reflexão de quais crianças poderiam entregar esta carta para a diretora. Foi um momento de grande diálogo até escolhermos seis candidatos, alguns foram apontados por colegas outros pediram para que fossem candidatos.

Em grupo, eles produziram os cartazes dos candidatos; um momento de grande interação entre os alunos. Inclusive em um dos grupos houve o seguinte conflito: Ao observar que um colega estava “rabiscando” e não desenhando, uma das alunas vira para a Auxiliar de Creche e fala: *tia! Assim não dá, ele não sabe desenhar, está rabiscando tudo.* Então, a Auxiliar intervém e diz: *Explica para ele então como é.* A menina volta para o outro colega e fala: *Olha só “ném”¹⁹, é assim que se faz.*

¹⁹ Expressão popular utilizada pelas crianças.

Imagem 8 - Crianças produzindo o cartaz dos candidatos a eleição do Grêmínio 2012



Depois desta preparação e das próprias crianças produzirem a urna fizemos a eleição, na qual cada criança assinava seu nome, ganhava uma cédula com as fotos dos candidatos e ia até a cabine escolher o seu preferido, da mesma maneira que observaram os responsáveis fazendo.

Imagem 9 - Aluno assinando a lista de presença na eleição



Imagem 10 - Aluna escolhendo seu candidato

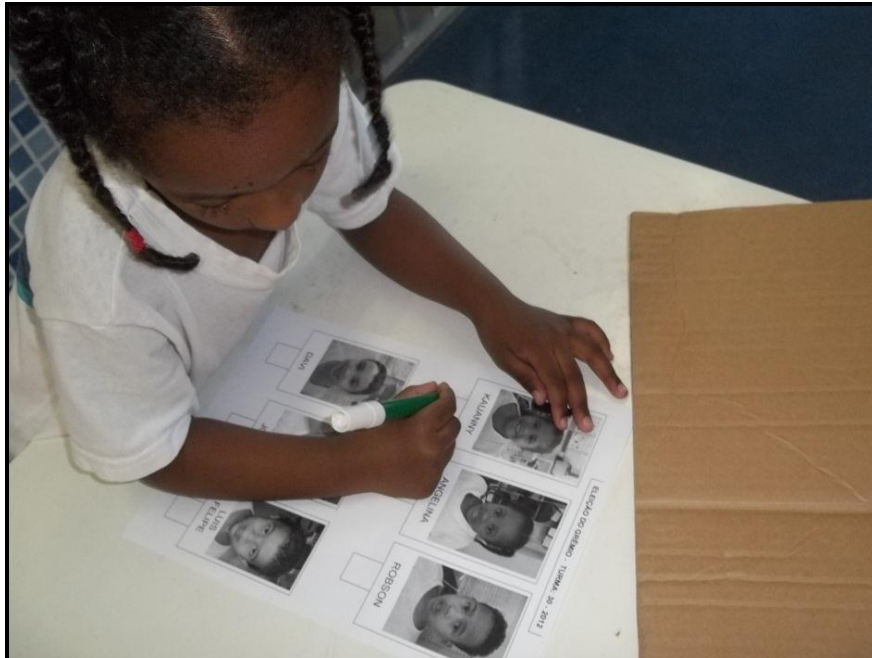


Imagem 11 - Aluna depositando seu voto na urna



A eleição se caracterizou por três momentos, o primeiro no qual cada criança assinou seu nome na lista de presença. Este momento trabalhou com as crianças o uso social da escrita, dando outro significado ao trabalho de alfabetização e letramento ocorrido durante o ano todo. Aqui podemos perceber a escrita espontânea de cada criança, observando suas construções. Em um segundo momento, cada criança entrou na cabine para a escolha de seu candidato. A criança marcou com uma “canetinha” qual o colega que queria escolher para ser presidente do grêmio. Por fim, o terceiro momento, no qual cada criança depositou seu voto secreto na urna elaborada pela turma.

Após este processo de escolha fomos para a contagem de votos. No dia seguinte contamos os votos com o auxílio de um cartaz com a foto dos candidatos. Assim, a cada voto computado foi colado um quadradinho colorido em cima da foto da criança votada. Organizamos um gráfico de barras, no qual após a contagem, as crianças puderam observar quem “ganhou” a eleição.

Imagem 12 - Contagem dos votos



Depois de todo esse processo as crianças, junto com as professoras, fizeram uma festa de posse para o grêmio, na qual as alunas eleitas entregaram a carta de reivindicação à diretora.

Na festa de posse, todas as crianças que participaram do projeto ganharam um cartão de agradecimento da direção.

Imagem 13 - Alunos do Greminho e os representantes do CEC. Da esquerda para direita – Regina Célia (direção), Lana (representante do CEC segmento responsável), Rosângela (representante do CEC segmento comunidade), Márcia (representante do CEC segmento responsável), Cláudio Figueiredo (representante da 3ª CRE)



Acredito que o momento mais importante deste trabalho não foi a eleição em si, mas os momentos de diálogo e reflexão entre as próprias crianças que se veem tendo a necessidade de organizar coletivamente suas ideias, pensando no que eles querem para a creche e a quem devem solicitar.

Observei a concretização dessa afirmação em um dia na qual a televisão da sala estava quebrada e as crianças ao saber do acontecido ficaram decepcionadas, já que um dos colegas tinha trazido um DVD para compartilhar com a turma e eles estavam ansiosos por assistir. Entretanto, eles não esperavam a entrada da inesperada da diretora na sala para dar um aviso. Ao perceber que a diretora estava na sala um dos alunos olha para ela e a questiona: *Oh tia, você pega o dinheiro que a presidente mandou e conserta nosso DVD para a gente poder assistir o filme do colega.*

Como já afirmei anteriormente, a prática democrática que busco ter em minha atividade docente não se resume apenas a esse projeto. Ela vai muito além e se dá todos os dias, no cotidiano das relações que teço com meus alunos e companheiros de trabalho. Esta atividade é apenas uma das maneiras para que essas crianças, tocadas pelo que estava acontecendo no cotidiano da creche, experienciassem de forma lúdica esse processo que não é único, mas faz parte do nosso sistema democrático. Santos e Avritzer (2009), ao pensarem sobre o cânone democrático, assumem que dentro dos sistemas democráticos pode haver uma relação de coexistência ou de complementariedade entre a democracia participativa e representativa. O que propomos com o nosso trabalho é que essa relação se aproxime mais da noção de complementariedade do que da de coexistência.

4 HISTÓRIAS CONTADAS POR BÁRBARA MENDONÇA: ENTRE IDEALIZAÇÕES E O LIMITE DO POSSÍVEL

Imagem 14 - Foto tirada no Colégio Pedro II – São Cristóvão

Da esquerda para direita - Gabriela Gomes, Thais Barcelos, Carolina Strzoda, Bárbara Mendonça, Vanessa Gonçalves e Renata Gonçalves



Abro esse capítulo com uma fotografia, na qual está presente Bárbara Mendonça, uma das muitas pessoas que dialogam comigo nessa dissertação na tentativa de entender como as experiências nos movimentos estudantis influenciam na formação desses ex-praticantes/militantes, principalmente quando esses optam por seguir a carreira docente.

Começar esta parte do trabalho com essa imagem é importante, pois, ela traduz um pouco os caminhos que me levaram e me fizeram reencontrar a Bárbara Mendonça, hoje professora de música do município do Rio de Janeiro.

A professora Bárbara é mais um dos fios que me ajudará a formar uma grande rede de solidariedade (PÉREZ, 2003), na qual o compartilhamento de

memórias e experiências é visto como uma *ação rebelde* (SANTOS, 2007). Rebelde no sentido de não serem conformistas e nem estagnadas, de serem narrativas que nos ajudam a pensar, refletir, criar e recriar formas diferentes de pensar as relações democráticas *dentrofora* das escolas.

Conheci Bárbara no ensino médio em 2003, quando estudávamos no Colégio Pedro II em São Cristóvão, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II é uma escola fundada ainda no período regencial brasileiro (1837) e vista como uma das mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro. Apesar de seu tradicionalismo, o Colégio Pedro II ou CP2 também é reconhecido por uma forte movimentação de seus estudantes, tendo uma organização estudantil bem atuante no cenário geral do movimento estudantil carioca e até mesmo nacional. E foi justamente, participando dos coletivos de estudantes desta instituição que fui apresentada a Bárbara, que naquele tempo estudava no turno da manhã enquanto eu, no turno tarde.

Nossa relação se dava, principalmente, devido aos movimentos políticos dentro na escola. No final de 2005, terminamos o ensino médio e não mantivemos mais contato. cursando o mestrado, encontrei novamente Bárbara e em nossas conversas, ela comentou que era professora de música do município do Rio de Janeiro e estava lecionando na escola Bolívar, no Engenho de Dentro. Assim, sendo, para mim, fortes e influenciadoras as experiências vividas nos movimentos estudantis para a minha vida pessoal e profissional, fiquei imaginando como essas vivências tocaram as pessoas que também compartilharam desses espaços sociais.

Então, marquei uma conversa com ela para que pudéssemos solidarizar as nossas memórias das experiências estudantis e agora de nossas práticas docentes, questionando-nos sobre as possibilidades de realizarmos práticas pedagógicas que buscassem ser mais democráticas e solidárias.

Ao “resgatar” suas memórias, Bárbara conta que começou a militar no movimento estudantil na escola (Colégio Pedro II – São Cristóvão), e que seu espaço de militância foi muito mais na escola do que na universidade. Não só pelo fato de ser o Pedro II, mas também pelo fato de, na sua formação familiar, seus pais terem sempre participado de movimentos políticos.

A gente cresceu tendo um pouco dessa ideia que era importante participar dos espaços políticos que a gente vivia. Então no Pedro II eu tive a oportunidade de vivenciar isso em um espaço muito coletivo. Dentro da sala

de aula nós aprendíamos a negociar as nossas escolhas e vontades. Mas, apenas me envolvi no grêmio a partir do Ensino Médio, no 1º ano. Eu sempre achei que o estudante ganhava muito em participar e que a gente não pode admitir o fato de uma escola funcionar sem o aluno falar o que é importante para ele, principalmente uma escola pública, porque a gente deixa um legado para quem vem depois.

Conversando com outros ex-praticantes/militantes dos movimentos estudantis é comum o destaque da família como um importante incentivador, direta ou indiretamente, na escolha por participar desses coletivos. Seja através das discussões políticas presentes no seio familiar ou pelos exemplos de outros parentes que já atuam em movimentos sociais.

Boaventura de Sousa Santos (2010), ao estudar as relações tecidas nas sociedades capitalistas, distingue seis conjuntos estruturais de relações sociais que são responsáveis por produzir seis formas de poder, de direito e de conhecimentos.

Esses espaços estruturais são ortotopias, no sentido em que constituem os lugares centrais da produção e reprodução de trocas desiguais nas sociedades capitalistas. Mas também são susceptíveis de ser convertidos, através da prática social transformativa, em heterotopias, ou seja, lugares centrais de relações emancipatórias (p. 272).

Assim, o autor organiza o mapa de *estrutura-ação* das sociedades capitalistas nas seguintes dimensões: espaço doméstico; espaço da produção; espaço de mercado; espaço da comunidade; espaço da cidadania; espaço mundial. São seis espaços diferenciados que apesar de estarem entrelaçados operam através de diferentes tipos de poder em que dependendo do espaço estrutural a que nos referimos se apresenta de maneira mais marcante. É necessário ressaltarmos a existência de diferentes tipos de relações de poder nesses espaços estruturais, pois temos a tendência a considerar apenas o espaço da cidadania como um espaço político suscetível de democratização política.

Todas as dimensões destacadas por Santos apresentam relação e formas de poder e sendo assim são espaços políticos aptos a possíveis mudanças.

Na conversa com Bárbara percebo um papel de destaque do espaço doméstico, tanto quanto do espaço comunitário, para sua formação e escolhas políticas. O incentivo de sua família por acreditar na luta junto a um coletivo na busca da transformação das relações de poder, acaba influenciando fortemente o seu interesse em participar do movimento estudantil, reconhecendo o estudante como tendo um papel importante e ativo nas relações de poder dentro da escola.

Definindo esses espaços políticos estruturais, Boaventura (2010) propõe pensar uma reformulação do conceito democracia, desmistificando o conceito de democracia representativa, defendida pela teoria liberal, como sendo a única possibilidade de democracia existente e credível. A proposta para uma nova teoria da democracia partiria de uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Porém,

[...] para que tal articulação seja possível é contudo necessário que o campo político seja radicalmente redefinido e ampliado. A teoria política liberal transformou o político numa dimensão sectorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social formam despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania.

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhadas. As diferenças entre relações de poder são os princípios da diferenciação e estratificação do político. Enquanto tarefa analítica e pressuposto de ação prática, é tão importante a globalização do político como a sua diferenciação (p. 271).

Então, na tentativa de superação das dominações e opressões nas diferentes dimensões de nossa vida social faz-se necessário que ampliemos o conceito de político em nossa vida cotidiana, encarando que determinados acontecimentos ocorridos nos diferentes espaços estruturais não devem ser encarados como casos privados, mas sim como reflexos de estruturas que perpassam toda sociedade.

Um estado democrático se baseia no processo de horizontalização das relações tecidas nos cotidianos, que favorecerá experiências mais democráticas e assim a formação de subjetividades mais democráticas. Por pertencer a uma família em que era prezada a discussão do político, cultivando valores que visem a ser mais democrático, Bárbara Mendonça encontra nas ações coletivas um importante elemento para as suas vivências nos espaços por onde passa.

Assim, na sua narrativa pude perceber uma constante preocupação e busca de superação dos problemas encontrados nas instituições por onde passou através de organizações coletivas, mesmo quando esses não eram movimentos tão organizados quando o momento da escola. Como podemos perceber neste trecho da narrativa

Na universidade o movimento dentro da faculdade de Música é muito complicado. Porque o estudo da música, ele é extremamente individualista. As pessoas passam de 8 a 10 horas por dia trancadas nos seus quartos estudando sem falar com ninguém, além de ser muito competitivo, muito mais do que em outras áreas. Tem uma ligação muito forte com o ego das pessoas, porque tem a ver com a ideia de que Deus me deu esse dom, então eu tenho que cuidar dele.

É uma universidade que tem 80% do seu público evangélico, que ganham dinheiro da igreja para estudar música e depois têm que voltar para a igreja para dar aula de instrumento. O público da UFRJ principalmente, pois a UniRio tem outro público mais da zona sul. A UFRJ tem mais a galera da baixada, de outros municípios. Então, é diferente. Tinha muita gente que fazia questão de não participar [de nenhuma ação coletiva], pois acha que nunca vai se colocar nesse lugar, porque não pode ter uma “briga” com o professor, porque pode precisar dele para conseguir um emprego. Pois, quando você faz uma prova para qualquer lugar, é você tocando sozinha. É uma área muito diferente das outras. Então a militância na universidade era completamente diferente da que eu tinha no Pedro II. Primeiro, que no Pedro II eu estudava lá desde 1997, então, todo mundo já me conhecia. Era fácil, a cada turma que eu entrava para dar um recado sempre tinha uma pessoa que me conhecia, então, me senti mais à vontade, era quase a minha casa. Na universidade, quando eu entrei, o meu irmão já estudava lá. O centro acadêmico já existia, tinha passado por lá um grupo muito forte uns três ou quatro anos antes de eu entrar, já tinha até estatuto. Entretanto, no período que eu entrei já era uma época que ninguém fazia nada, nós nunca tivemos sala, nunca teve espaço para a gente guardar nossos documentos ou coisas do gênero. Até hoje não tem. A gente conseguiu ter uma sala por um ano, mas logo foi roubada. Depois chegaram a dar outra sala, mas que também servia como sala de aula, então, não tínhamos o sentimento de ser um espaço nosso. Inclusive, por causa disso, no final sumiram vários documentos.

Entretanto, no ano que eu entrei estava tendo uma questão relacionada à aprovação dos currículos e foi uma questão que mobilizou todo mundo. O que me fez perceber que lá, quando tem algum a coisa referente que afete a formação do aluno, os estudantes até fazem alguma coisa, mas é o tipo de movimento que só funciona com uma liderança. No Pedro II, eu não acreditava em grêmio presidencialista, eu achava que tinha que ter a participação de todo mundo, achava que tinha que ser um movimento de autogestão, no Centro Acadêmico isso já não funcionava. Porque senão tivesse uma pessoa que “mandasse” em todo mundo, não funcionava.

Bárbara, ao narrar sobre suas experiências no movimento estudantil do curso de música, aponta-nos para uma importante reflexão sobre uma das causas que levam os estudantes a se mobilizarem em coletivo, que é quando algum problema concreto afeta os estudantes diretamente. No caso de Bárbara, deu-se pela reformulação do currículo do curso de licenciatura em música, na qual os alunos eram contra a como esse era proposto.

O exemplo de intensificação das mobilizações estudantis quando os estudantes se deparam com um problema direto, não é exclusividade das experiências vivenciadas por Bárbara. Elas são comuns nos cotidianos dos

movimentos estudantis, como em outras organizações sociais e podem ser mais bem interpretada quando aproximamos com as reflexões feitas Duarte e Graciolli (2010) quando eles pensam sobre a questão do sindicalismo de resultado.

Sindicalismo de resultado, o qual propunha uma “nova” ideologia sindical, baseada no business unionism norte-americano e que se antepunha ao tipo de sindicalismo praticado pela CUT. O sindicalismo de resultado, que partia do reconhecimento da vitória do capitalismo e da inevitabilidade da implementação de políticas que viessem a dar mais liberdade às forças de mercado, propunha um sindicalismo não combativo, mas sim negociador, que buscasse na base do diálogo o melhor acordo para os trabalhadores (p.11).

O medo de alguns alunos em se indisporem com os professores, comentado por Bárbara, leva muitos estudantes a optarem e criarem movimentos que se aproximem mais desta ideia de sindicalismo de resultado, na qual o posicionamento é de negociação e não de conflito e o principal interesse é apenas resolver um problema pontual que está em pauta, assim alcançando o resultado desejado à mobilização se esfria ou até mesmo se encerra.

Bárbara dá continuidade à sua história, mostrando que além das mobilizações no curso de música aparecerem de formas pontuais e apenas em busca de resultados imediatos, essas ainda se dificultavam mais, pois a faculdade sofria com a divisão entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Então, nesse momento da crise do currículo de licenciatura que ocorreu assim: a implementação de um currículo na qual nós tínhamos que fazer 8 períodos de instrumento, antes eram 4 e era livre. Então, foi imposto que a gente começasse a fazer teste de habilidade específica com o instrumento e para a licenciatura não tinha nada disso antes. Com isso, alguns professores se recusavam a dar aula de instrumento para licenciando, porque dizia que o professor não precisa ter formação de instrumentista. Então isso criou uma confusão tão grande, que as pessoas ficavam revoltadas. “Poxa, o professor vai dar aula de música e ele não tem que ser músico”. O que acabou criando um racha entre os alunos: os alunos de bacharelado de um lado e os alunos de licenciatura de outro. O Centro Acadêmico era único para os dois cursos. Mas, a maioria dos alunos que militou na história do curso era de licenciatura. Porque o aluno de bacharelado dizia que não podia deixar de estudar para ir para uma reunião. Os alunos da licenciatura sempre foram mais flexíveis em relação a isso. Nesse momento eu também comecei a perceber que a formação de professores fazia as pessoas terem um outro tipo de mentalidade em relação a isso. A galera do bacharelado que participava era só do violão.

A divisão e conflito enfrentados entre os dois cursos, bacharelado e licenciatura, na faculdade de música, reflete a hierarquia de conhecimentos que

estão presentes na sociedade, nos quais o trabalho com os conhecimentos técnicos ganham superioridade sobre o trabalho com o ensino desses conhecimentos. É como a própria Bárbara questiona em sua narrativa, dentro de uma sociedade na qual os conhecimentos se relacionam de maneiras desiguais há um entendimento tanto de alguns professores das universidades quanto a reprodução dos próprios alunos que repetem essa distinção, reproduzindo a ideia de que conhecimento musical de um professor de música é menos complexo ou sofisticado aos formulados por um bacharel em música.

Apesar de toda a dicotomia enfrentada pelos os estudantes, os alunos do curso de licenciatura conseguiram que partes das suas reivindicações fossem alcançadas e isto, durante um tempo, garantiu que os estudantes voltassem a ocupar seus lugares nos processos decisórios da faculdade. Entretanto, como o objetivo de muitos estudantes que compunham esse movimento era apenas de resultado imediato, o movimento foi perdendo a força, deixando Bárbara, que tem outro entendimento dessas mobilizações, decepcionada.

Nesse momento (processo de reforma curricular) a gente conseguiu ter uma participação maior, assumir nossas cadeiras na congregação, nas reuniões de departamento, eleger os representantes do departamento e criou-se um centro acadêmico sólido durante esse ano. A gente inclusive fez uma greve de alunos de uma semana, ocupamos a escola, fizemos faixas, ficamos sentados, fizemos atos, saímos no jornal, fizemos assembleia com setenta alunos e pronto, aprovaram as modificações do currículo. Eu passei mais 5 anos na universidade tentando fazer alguma coisa, mas nunca deu muito certo. A única coisa que funcionava de vez em quando era uma festinha, uma festa junina; dar o trote quando os calouros chegam, para eles saberem que tem alguém interessado em formar um coletivo, mas não tem muita possibilidade de participação (política). Eu até fiquei um pouco frustrada.

Bárbara, ao contar um pouco de sua trajetória enquanto graduanda do curso de licenciatura em música, na qual, destaca seu posicionamento pela construção das discussões e “soluções” no coletivo, conta a necessidade que via na construção de um movimento estudantil ativo no curso de música, já que tendo a experiência de militância no Colégio Pedro II não imaginava uma instituição de ensino que funcionasse sem uma participação ativa dos estudantes nos órgãos decisórios da faculdade. Porém, o relato de Bárbara traz a dificuldade em se estabelecer, no caso do curso de música, um movimento estudantil mais duradouro e permanente que realmente se constitua enquanto um movimento, pois segundo a concepção de

Bringel (2009), apesar da constante tentativa de organização, devido à sua pontualidade, estes episódios não poderiam ser encarados como atividade de um movimento, mas sim como uma ação coletiva. Entretanto, neste trabalho, não estou preocupada em definir o que é ou não um movimento estudantil. O que me interessa são os processos e a opção de alguns estudantes por buscar “soluções” no coletivo. Pois, como também podemos observar neste relato, não são todos que seguem o caminho da coletividade. Apesar de estar em um curso, no qual relata a predominância do individualismo, até mesmo pelas altas exigências de estudos individuais. O que leva Bárbara a se sentir frustrada por não conseguir ajudar a construir um movimento político estudantil forte na faculdade de música?

Ao conversar com *ex-praticantes/militantes* que passaram pelos movimentos estudantis, uma das primeiras informações que muitos(as) frisavam era o seu não papel de protagonismo dentro dos movimentos, levando a um quase impedimento da sua crítica de como essa experiência tenha ajudado na sua formação. Por muitas vezes não reconheceriam o seu papel construtivo e seus pertencimentos dentro dos movimentos, como se apenas as pessoas que se destacaram dentro dos seus movimentos tivessem a legitimidade de contar suas histórias nesse espaço.

Assim, quando compartilho as narrativas de Bárbara, não me preocupa o nível e/ou o reconhecimento que esta possa ter nos movimentos pelos quais passou, mas sim uma autoconsideração sobre como essas experiências influenciam a formação de subjetividades mais democráticas e tendo Bárbara escolhido a carreira docente, como esta percebe esses fios de experiências tecidos nesses movimentos coletivos influenciando suas práticas pedagógicas.

Bárbara Mendonça trabalha na Escola Municipal Bolívar, no bairro do Engenho de Dentro, zona norte da cidade. Ela conta que quando foi tomar posse no concurso que havia passado para o cargo de professora de música, foi oferecido a ela ampliar sua carga horária e trabalhar em regime de 40 horas semanais em um dos projetos vigentes, o Ginásio Experimental. As escolas que fazem parte desse projeto apresentam um currículo diferenciado das demais escolas do município, pois além das disciplinas básicas são oferecidas as disciplinas: Projeto Vida, Protagonismo Juvenil e Estudo Dirigido. São disciplinas que, segundo o projeto, visam a formar para autonomia. Assim, no ano de 2011, Bárbara, além de ministrar suas aulas de música, dava também mais duas disciplinas: Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil.

Quando questionada sobre como ela observa sua prática pedagógica e se reconhece nas experiências vividas no movimento estudantil, um espaço importante de aprendizado para uma formação mais democrática, Bárbara ressalta mais uma vez as múltiplas *redes de conhecimentos e subjetividades* em que estamos inseridos.

Eu fui parar nesse projeto (Ginásio Experimental) de paraquedas em maio, então tudo já estava pronto e sendo executado. Eu acho que a ideia deste projeto é boa e sempre esperei estar em um lugar que eu pudesse colocar em prática a minha formação como professora de música, mas também minha formação política. Porque dentro na universidade no final também eu fiz parte de um projeto de pesquisa participativa na comunidade da Maré. Tinha gente da música, da física, do serviço social, pedagogia, junto com estudantes do Ensino Médio. Éramos, ao todo, 25 pessoas produzindo textos acadêmicos, publicando artigos em livros e em periódicos. Até viajei para Portugal para apresentar trabalhos com eles. Essa experiência apesar de não ser uma militância no movimento estudantil, foi uma militância política que também mudou a minha forma de ver a escola, muito por conta da participação dos estudantes no projeto e também pelo fato de me aproximar da Maré. Antes eu morria de medo de fazer concurso e parar em uma escola dentro da favela, depois eu comecei a pensar que a gente pode ser muito mais importante dentro da favela do que fora dela. Claro, que ninguém quer correr o risco de morrer no caminho, passar pelo meio do fogo cruzado; isso nem quem mora lá quer. Mas eu deixei de ter o medo que eu tinha antes. Um receio em relação a, por exemplo, como as crianças iriam me enxergar e se relacionar comigo e assim através destas experiências, fui construindo uma nova pedagogia: a pedagogia da parceria. Hoje tento ser parceira dos meus alunos.

Além de reconhecer a importância da militância no movimento estudantil, Bárbara faz menção a um outro tipo de militância que é produzida e aprendida através do trabalho no cotidiano.

Ao ingressar na pesquisa que era realizada junto à comunidade da Maré, ela teve a oportunidade de se aproximar de uma realidade que lhe era diferente. E, então, as aprendizagens iam muito além daquelas apenas advindas dos estudos para a pesquisa, muito foi aprendido no convívio cotidiano com os moradores desta comunidade. Aprendizagens, que hoje, reconhece como importantes para sua prática como professora.

Ao refletir sobre como ela observa sua prática docente, Bárbara esbarra num conflito que afeta muitos *ex-militantes/praticantes* que observam nas suas formações políticas um importante elemento na constituição de suas práticas pedagógicas. É quando nos deparamos com o que foi idealizado e o que é possível dentro do contexto existente.

Eu queria ser mais democrática em sala e eu acho que a estrutura da nossa escola não permite tanto, porque eles estão acostumados com o professor que fala e todo mundo tem que calar a boca, quando você tenta propor uma dinâmica diferente fica muito difícil porque eles não estão acostumados. Lá na escola eles passam 8 horas todos os dias com um monte de professores que têm características diferentes. Ficam trancados numa sala, que graças a Deus tem ar condicionado, tem data show, computador com internet, tem tudo. É uma escola maravilhosa em termos de equipamento, mas isso não faz diferença nenhuma na maneira como eles agem, como eles acham que é a escola e como eles veem a figura do professor.

Então, lá na escola é assim, somos 6 professoras mais novas com mentes mais abertas, que gostam de trabalhar de maneira que dê a oportunidade de você ser parceiro do seu aluno; quando ele precisar, você está ali para apoiar ele. Mas ainda é muito difícil desconstruir essa ideia deles do que é a escola e isso me frustra um pouco. Porque eu achava que ia chegar conseguir fazer coisas diferentes e eu não consigo nem dar uma aula sem eles estarem sentados e enfileirados nas carteiras, porque o mobiliário da escola é enorme e eu dou os tempos separados durante a semana e caso eu for tirar as mesas do lugar, levo uma aula inteira para tirar e colocar de volta. Fora o fato que lá na escola muitas vezes eles trocam de sala, por serem salas ambientes. Eu não tenho uma sala de música. Mas geografia e inglês têm salas específicas. Quando há esta troca de sala, nós perdemos mais de 15 minutos e para dar conta do que preciso fazer, não consigo transformar o espaço para propor mais liberdade.

Assim, considero que faz muita diferença a minha formação política quando estou em minha sala de aula, porém eu acho que a escola não me dá muita possibilidade de colocar em prática tudo que eu queria. Eu incentivo muito os meus alunos, mas eu sempre coloco: “vocês tem que aprender a falar, antes de falar o que vocês querem”. Mas, sempre reforço que eles têm que se expressar se não concordam com alguma coisa. Eles até lembram, reclamam e conversam comigo falando que a escola oferece aulas de higiene, mas quando eles vão ao banheiro não tem sabão para lavarem as mãos. E isso vira uma conversa enorme, porque eles até tinham sabão no começo do ano, mas acontecia que eles achavam a maior graça jogar o sabão todo e abrir a pia para ficar fazendo bolha, igual a questão do papel higiênico que vai para o teto. Assim, o cotidiano te propicia situações que dão início para várias conversas que você pode ter e que muito professor prefere se isentar. Entretanto, eu gosto de conversar com eles sobre isso.

Em diversos trechos da conversa com Bárbara nos deparamos com um dilema que muitos professores enfrentam que é: “aquilo que queremos e idealizamos ”versus“ aquilo que se é possível realizar naquele momento”. Ou seja, o “choque de realidade” que enfrentam muitos professores que reconhecem a importância de uma formação mais política, mas muitas vezes encontram dificuldades quando querem concretizar aquilo que idealizam. Isto também acaba influenciando na continuidade de uma militância política em diferentes outros movimentos.

Dessa forma, a conversa com Bárbara traz importantes reflexões que contribuem com a ideia de que somos formados em diferentes espaços e que todas essas experiências contribuem para a formação de nossas redes de conhecimento e subjetividades. Assim, não cabe a este trabalho rotular o movimento estudantil como

o principal espaço que contribui para a formação de subjetividades democráticas, mas sim entender que as experiências desses *ex-praticantes/militantes* se juntam a muitas outras, formando redes de sujeitos mais democráticas.

Bárbara faz menção a uma experiência– a vivida na pesquisa junto à comunidade da Maré – que vai além da militância estudantil e que considera fundamental para sua formação política como também para sua prática enquanto professora, dando a impressão que essas vivências foram de certa forma um preparativo para sua futura experiência como professora.

Essas reflexões são comuns a muitos professores recém-formados e concursados da rede de ensino público: a possibilidade de dar aula em comunidades pobres, mais conhecidas no Rio de Janeiro como favelas. Através da fala de Bárbara e de outros(as) professores(as), podemos perceber que o que os assusta não é apenas a constante violência a que essas comunidades estão sujeitas sejam pela criminalidade ou pelo próprio Estado. Também não é só pela falta de infraestrutura de algumas escolas e seus entornos. O que leva muitos professores e professoras a terem receio em ir trabalhar nestas escolas é igualmente o medo do diferente, daquilo a que estes não são pertencentes e que os leva a uma condição de estrangeirismo. Em muitas destas situações a ideia do conflito pode ser aliviada, embora o(a) professor(a), que não é oriundo ou morador do local, frequentemente seja reconhecido pelos moradores pela condição do diferente.

Os marcadores de diferenças passam por muitos elementos, construções individuais e coletivas que auxiliam os moradores dessas comunidades nos modos de ser e sentir o mundo. Por serem lugares sociais organizados de modos diferentes do hegemônico, são (re)criadores de conhecimento. Lá, compartilham-se valores, linguagens e expressões, que dentro de uma sociedade eurocêntrica totalizante e que se pretende “civilizada”, muitas vezes são encarados como hierarquicamente inferiores.

Castro-Gómes (2005), ao escrever sobre a crise da modernidade, traz o pensamento de que só é possível pensarmos em modernidade se refletirmos ao mesmo tempo sobre a noção de colonialidade, uma vez que uma não se sustenta sem a outra. A ideia de uma Europa *ascética* e *autogerada*, formada sem nenhuma influência de outras culturas é um pensamento criado e constantemente reforçado por correntes das ciências sociais desde o século XX, o que acabou impulsionando para o que ele denomina de *patologias da ocidentalização*.

O advento da modernidade inventou uma concepção de cidadania em que os sujeitos passam a ser divididos em dois grupos, os considerados civilizados que ganham o título de cidadãos e os não civilizados, que por não serem portadores de direitos, são separados no grupo dos não cidadãos.

A necessidade de um projeto de governamentalidade para os estados modernos faz com que se produzam identidades homogêneas, nas quais padrões sociais são estabelecidos demarcando e inventando a noção do “outro”, encarados como não civilizado ou não cidadão. Como é o exemplo da constituição venezuelana de 1839.

A constituição Venezuela de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler e escrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere renda anuais não inferiores a 400 pesos (GONZÁLEZ STEPHAN, 1996, p. 31). A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da “cidade letrada”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (CASTRO-GÓMES, 2005, p.173).

Assim como estipulados na Venezuela de 1839, vivemos numa sociedade em que são eleitos determinados padrões, que se busca transformarem modelos “certos” e únicos e na medida em que algum indivíduo não se adequa ou não queria se adequar a essas formas, são acionadas medidas que excluem e inferiorizam esses sujeitos.

A valoração de determinados padrões totalizantes não é um elemento exclusivo das escolas, já que estão presentes nas mais diversas instituições sociais. Porém, se pensamos no objetivo inicial da escola, enquanto instituição da modernidade, percebemos que ela foi criada com o intuito de preparar os diferentes indivíduos para uma sociedade mais moderna, ou seja, o objetivo era difundir os padrões estabelecidos a priori para que os indivíduos, formatados por esses modelos, pudessem adquirir função produtiva na sociedade.

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma um tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introduzir uma disciplina na mente e no corpo que

capacite à pessoa ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 174).

A problematização que trago aqui influenciada pelo intelectual Edgardo Lander (2005), diz respeito à naturalização desses padrões sociais e das relações que são tecidas a partir destes. Os pensadores da sociedade moderna e liberal, ao formularem um modelo de ordem social desejável, não a constituem para que esta seja mais uma de inúmeros modelos sociais existentes no mundo; formulam-no de maneira que esta ordem pareça natural, que seja o único caminho possível de “evolução das sociedades”. Assim, seriam as outras sociedades inferiores por ainda não alcançarem este nível de evolução, ou seja, ainda não terem chegado ao *fim da História*.

Esses marcadores modernos e colonialistas nos formam de tal maneira, que realmente acreditamos que sejam naturais determinados padrões de valores, conhecimentos, hábitos e comportamentos, encarando de forma verticalizada modelos considerados *outros*. Mesmo quando nos posicionamos no lugar da crítica aos modelos moderno e colonial, ainda nos pegamos difundindo muitos de seus ideais totalizadores.

Como acontece em uma possível interpretação (dentre muitas) do trecho abaixo da fala de Bárbara:

Eu incentivo muito os meus alunos, mas eu sempre coloco: vocês têm que aprender a falar, antes de falar o que vocês querem. Mas, sempre reforço que eles têm que se expressar se não concordam com alguma coisa.

Compreendo que esse trecho não se resume apenas a uma ideia formulada por seu enunciador, mas sim reflete noções que são elaboradas socialmente. Uma das interpretações possíveis a ser feita deste trecho se baseia em um dos discursos também presente nos cotidianos das escolas, que não contempla o outro em sua complexidade e totalidade, desqualificando a maneira que este tem de se expressar.

Assim, este fragmento traz elementos para pensar o quanto é difícil essa desconstrução de mentalidades. Como é complicado desaprender e desnaturalizar todos esses padrões que durante toda nossa vida nos foram mostrados como certos.

Uma das reflexões que estabeleço em diálogo com esse trecho é que, apesar de querermos compartilhar de um ambiente democrático e solidário em nossas escolas, muita vezes, pegamo-nos colocando padrões e condições para estas participações. A criação de um ambiente democrático é coletiva e assim é importante o reconhecimento do outro como potência para participar dos processos decisórios dos espaços-tempos em que estão inseridos, mesmo que estes ainda não tenham a “maturidade” exigida na nossa sociedade que se baseia na noção de idade²⁰.

O importante aqui não é avaliação do nível de qualidade de participação de cada sujeito, já que as contribuições de um indivíduo de 13 ou 14 anos serão diferentes dos sujeitos de mais idade. O que buscamos fomentar é um sentimento de solidariedade, no que diz respeito ao reconhecimento das relações horizontais entre os diferentes. Criando ambientes mais democráticos, já que a garantia desses princípios promoveria relações mais equânimes.

Porém, outra reflexão importante traz essa pequena narrativa: o incentivo à constante ruptura do silenciamento produzido pelas relações de poder em diferentes ambientes. Como nos lembra Bárbara, é preciso o incentivo nas escolas de práticas e relações pedagógicas que produzam o cultivo da dialogicidade. Não como apenas um método pedagógico, mas sim como uma exigência da natureza humana.

Quando a professora menciona a importância de seus alunos e alunas se expressarem, ela não está colocando um ponto final nos processos de silenciamentos existentes, mas está exercendo o seu papel político solidário enquanto educadora, ajudando assim no processo de formação de subjetividades mais democráticas, porque um dos princípios básicos de uma democracia é o sujeito acreditar que está constantemente intervindo nos espaços sociais por onde caminha. Ninguém conscientiza ninguém. A conscientização acontecerá através dos processos relacionais entre as pessoas e sendo esses processos baseados em relações mais horizontais, acredito que teremos uma propensão para termos *espaçostempos* mais democráticos.

²⁰ Dentro de uma sociedade que se baseia na democracia representativa, o indivíduo só seria realmente participante ativo deste estado quando este tivesse habilitado a escolher seu voto. No Brasil, isto ocorre aos 16 anos de forma facultativa e aos 18 de maneira obrigatória.

5 ANGÉLICA BORGES: MOVIMENTO ESTUDANTIL UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA E PARA A VIDA

Eu acho que a experiência que eu tive no centro acadêmico foi uma experiência importante de vida e para a vida, tanto profissional quanto acadêmica e social. Já que influencia diretamente como eu me coloco sobre as questões da sociedade independentemente da minha situação como professora ou estudante de pós-graduação.

(Trecho retirado de conversa com Angélica Borges)

Angélica Borges foi aluna do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde começou sua história com o movimento estudantil deste curso e conseqüentemente da universidade. Ingressando na universidade em 2001, Angélica logo começou a acompanhar as discussões tecidas junto ao centro acadêmico do seu curso. Sem experiência anterior nos movimentos organizados de estudantes, sua aproximação com esses grupos se deu através de atividades pensadas e realizadas por estudantes pertencentes ao centro acadêmico do curso de pedagogia.

Eu não sei se ainda fazem isso agora, mas quando a gente começou (a faculdade) o primeiro período o Centro Acadêmico veio fazer uma recepção aos novos estudantes, calouros, trazendo questões políticas. Eles falaram sobre a greve que teve na Uerj: como é que tinha ocorrido, o que tinha sido conquistado, o que ainda faltava conquistar, falavam sobre os problemas recorrentes da universidade e das bandeiras pela qual o Centro Acadêmico daquela época se guiava. Nesta recepção eles apresentaram um vídeo que eles fizeram da última greve. Na época eu achei legal toda aquela discussão, ver todas aquelas pessoas ali mobilizadas em prol de uma reivindicação. Eu acho que essa ideia foi um chamariz para mim. Eu venho de um ambiente onde não tinha um espaço de reivindicação, pelo menos não tinha na minha experiência de vida até então: nem na escola, nem em casa. Então essa ideia de poder participar fazendo alguma coisa foi muito interessante, foi o que me chamou para participar do Centro Acadêmico. Como o C.A., naquela época, estava sempre passando nas salas de aula, chamando os estudantes para as reuniões sobre a reforma curricular, eu acabei me aproximando das questões do centro acadêmico e do pessoal que participava deste naquela época, assim, eu comecei atuar no CA de Pedagogia. Fiz amigos lá, da minha turma mesmo eu acho que foram apenas duas pessoas. As pessoas que iam para as reuniões que o Centro Acadêmico organizava, na qual eram elaboradas as estratégias de mobilização e de reivindicação. Sempre íamos, eu e essas minhas duas

amigas. Assim, acabei fazendo algumas amizades lá, hoje em dia minhas melhores amigas são pessoas que militaram comigo no Centro Acadêmico e eu mantenho essa amizade até hoje.

Muitos são os caminhos que levam uma pessoa a optar participar de movimentos sociais organizados. Em conversas com outros *praticantes-militantes* é destacado algumas vezes o papel da influência de familiares ou de pessoas mais próximas na construção de um “espírito” mais coletivo, ou seja, na formação do pensamento de que é através da luta com o coletivo que poderemos alcançar uma vida mais decente. Assim, foi o caso de Bárbara Mendonça, pessoas que destacaram a formação familiar como um importante elemento incentivador na busca pela militância nos movimentos estudantis.

Este não foi o caso de Angélica, que como ela mesma destaca em seu depoimento, antes de entrar para a faculdade não reconhecia nos outros espaços sociais por onde caminhava a oportunidade de uma prática de mobilização e reivindicação. Apesar de permeado por contradições, como qualquer outro movimento social organizado, o encontro de Angélica com o movimento estudantil do curso de pedagogia da Uerj foi um dos primeiros lugares em que ela reconhece um princípio de espaço democrático.

É comum, no interior de movimentos estudantis, que o primeiro contato e as experiências de seus praticantes com aquela dinâmica discente sejam realizados por meio de amizades existentes. Muitas dinâmicas grupais estudantis surgem assim: grupos de amigos que se conhecem e que buscam alcançar objetivos comuns se organizam e se lançam como um movimento. Muitos militantes, com os quais tive a oportunidade de conversar, falam da influência dos amigos e amigas no ingresso ou no decorrer das experiências vividas nos movimentos estudantis. Angélica também destaca o papel da amizade na sua trajetória no movimento estudantil como um importante elemento para a militância e sua vida pós-militância estudantil. Relatos como esses potencializam pensar o movimento estudantil não só como espaço de lutas coletivas, mas também de encontros e interações afetivas. Encontros não só de pessoas que optam por formar uma dinâmica coletiva em busca de um objetivo comum, mas também, encontro de amigos/colegas/conhecidos que, da mesma forma que se organizam para trabalharem juntos, dão risadas, trocam ideias, fazem confidências, partilham experiências e saberes.

Outro ponto de destaque nesta narrativa é o fato desta aproximação ter se dado através de uma ação organizada pelo próprio movimento estudantil. A prática de recepção de calouros é uma ação comum aos coletivos organizados estudantis. Através dessas ações procura-se aproximar os novos estudantes desses grupos e as discussões tecidas no interior destes. É um momento importante e estratégico de conquista de novos membros. Assim, é comum a elaboração de jornais e panfletos que explicam a estrutura da universidade, as discussões que estão sendo estabelecidas no meio estudantil, as articulações entre as políticas da universidade e as governamentais, entre outras questões. Ações como visitas guiadas pelo campus universitário, trotes, “chopadas” e festas fazem parte de repertórios e estratégias dos movimentos estudantis para aproximação de novos membros, tanto no âmbito social quanto político.

Esses conjuntos de atividades apesar de se diferirem na maneira como são pensadas e utilizadas são práticas dos movimentos estudantis e estão em constante processo de *ensinoaprendizagem* entre os seus praticantes. Bringel (2009), refletindo sobre as continuidades e rupturas dos movimentos estudantis, traz elementos interessantes para pensarmos que apesar de a maioria dos movimentos estudantis não apresentarem certa estabilidade, passando por diferentes quebras e novas formações, várias de suas práticas permanecem fazendo parte dos cotidianos desses movimentos, constituindo o que chamaríamos de uma “cultura dos movimentos estudantis”, que apesar de estarem em constante “reinvenção” acabam conservando traços comuns a esse tipo de grupo social.

Podemos ir além e pensar também em elementos culturais que são identificáveis em diferentes movimentos sociais. Dessa forma, apesar desses movimentos se constituírem por diferentes grupos da população, acabam elegendo maneiras similares de se organizarem em suas estruturas e práticas. Assim, vemos muitos estudantes darem continuidade à sua militância em movimentos sindicais e de lutas identitárias²¹ ressignificando suas experiências de luta nestes outros espaços.

Assim, Angélica faz uma reflexão sobre como, atualmente, enquanto professora, tem a necessidade de participar de espaços de discussões, experiência

²¹ Movimentos sociais que pautam suas práticas entorno de questões de grupos específicos que cotidianamente sofrem opressões por seus lugares de pertencimento. Exemplo: mulheres, negros, índios, homossexuais entre outros.

esta iniciada no Movimento Estudantil e que permanece como um referencial na sua vida profissional e social.

Ao concluir o curso de pedagogia, Angélica logo ingressou no quadro de professores efetivos do município de Duque de Caxias, cidade localizada na Baixada Fluminense e que tem como destaque a mobilização de professores e professoras por condições melhores de trabalho. Apesar da estrutura do município ser marcada por fortes traços de clientelismo e falta de uma gestão democrática, esse contexto composto por contradições, fez com que Angélica pudesse relacionar as aprendizagens vivenciadas tanto no âmbito teórico, no curso de pedagogia, através das disciplinas de Democracia e Gestão Democrática, como no campo da militância, através das experiências no Movimento Estudantil. Esse processo favoreceu Angélica a produzir redes de conhecimentos e subjetividades que prezem por relações mais democráticas, auxiliando até mesmo no empreendimento de ações táticas (CERTEAU, 1994) que ajudam na tentativa de burlar as relações de poder entre forte e fraco.

É uma constante tensão. Só que na escola onde eu trabalhei, tinha uma equipe de professores muito atuante politicamente, até mesmo por causa do Sepe, que consegue mobilizar muito em Caxias. Então, os professores já tinham essa postura de reivindicar e se mobilizar para conseguir as melhorias na escola. Então, quando eu entrei não tive problemas com os colegas. Qualquer coisa que eu falasse, querendo reivindicar ou questionar, eles apoiavam. O problema maior era com a direção. A diretora era uma senhora que já estava para se aposentar compulsoriamente. Era uma pessoa que não estava na sala de aula há muito tempo. Ela não acompanhava as novas discussões na área de educação. Era difícil você conversar com ela sobre questões pedagógicas, porque ela não entendia. Achava as próprias questões trazidas pela secretaria de educação uma bobeira. Porque apesar de todos os problemas de curral eleitoral e clientelismo que tem no município, a secretaria de educação de Caxias busca trabalhar com discussões mais novas. A alfabetização, por exemplo, é trabalhada na perspectiva da Emília Ferreira. A própria secretaria pensa na formação continuada dos professores para que estes possam praticar essas ideias na sala de aula e querem que as diretoras apoiem esse projeto. Só que lá na escola a diretora estava tão estagnada que até isso ela não aceitava. Ela achava que a Emília Ferreira não dava certo que o bom era na época que ela deu aula na década de 1960. Era muito difícil discutir essas questões lá na escola, só que por ela não entender a gente conseguia, às vezes, transformar a situação e fazer aquilo que a gente queria.

Como foi recorrente em toda nossa conversa, o trecho da narrativa da professora Angélica permeado de muitos sentimentos apresenta os constantes conflitos presentes no ambiente escolar. Conflitos políticos, pedagógicos, de valores, geracionais, entre outros, que apesar de estarem em constantes embates, coexistem no mesmo espaço e são obrigados a dialogarem, o que de certa forma é positivo para o processo educativo.

Muitas das relações entre diretores e professores e orientam a partir de um imaginário no qual esses estariam em constantes enfrentamentos e desacordos, principalmente se pensarmos no sistema público. Dentro do município de Caxias não é diferente, até mesmo pela falta de uma política de gestão democrática no sistema educacional do município.

Como relatado por Angélica, a escolha para o cargo de diretores nas escolas do município se dá através de indicação política e a pessoa indicada para a função não necessariamente precisa ser concursada da prefeitura. Assim, a cada mudança de governo, mudam-se os diretores e também alguns funcionários. O problema da indicação política é de tal ordem que afeta toda a comunidade escolar, já que muitas pessoas na esperança de conseguir um emprego acabam fazendo campanha para vereadores e prefeitos, que após suas eleições conseguem empregar essas pessoas nas escolas. Algo a ser destacado sobre esse fato é que apesar de haver do grupo de professores e professoras ações e mobilizações que busquem um novo tipo de organização mais democrática, através de eleições nas quais se escolheriam os diretores escolas, o segmento político e alguns membros da própria comunidade escolar apoiam a continuidade dessa política de indicação.

Aqui, duas frentes se colocam na busca por relações horizontais: a primeira que é a mobilização coletiva, ou seja, a organização formada por professores e professoras que através do sindicato procuram influenciar as políticas educacionais do município, garantindo o direito de toda a comunidade escolar em escolher seus gestores. E segundo, a luta que é tecida no cotidiano, as *táticas* (CERTEAU, 1994) do dia a dia que burlam as estratégias hegemônicas, criando novas maneiras de se relacionar.

Com isso, duas forças estão expostas: uma que tenta mapear, produzir e homogeneizar as práticas escolares representadas aqui pelas políticas produzidas pela secretaria e pelo autoritarismo da direção e outra que com o que lhe é imposto tenta usar, manipular, alterar, em um ato criativo. *Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos* (CERTEAU, 2009, p. 87).

Essas relações de forças podem ser facilmente pensadas no caso exposto por Angélica, em que é imposta a permanência de uma diretora não eleita pela comunidade, ação esta legitimada pelo sistema burocrático do município. Mas isso, não impede que as duas forças *estratégicas* operantes – representadas, pela

direção e a outra pela secretaria de educação – entrem em discordância. Dentro deste terreno de desencontros, Angélica aproveita para transformar as situações e criar novas maneiras de fazer, maneiras estas que transmitem melhor os seus compromissos com o mundo. Desta forma, apesar de falarmos sobre a necessidade de desinvisibilizarmos práticas cotidianas não hegemônicas, muitas vezes, esse processo de invisibilização deve ser encardo de forma vantajosa para a produção de novas formas de fazer.

Questionada sobre como outros espaços de organização coletiva, incluindo aqui o movimento estudantil, influenciam em suas práticas pedagógicas e nos relacionamentos tecidos por ela dentro do ambiente escolar, Angélica Borges faz uma fala que vai ao encontro das reflexões feitas sobre as múltiplas “forças” existentes em lugares institucionalizados e como é sua tentativa de produzir práticas cotidianas que incentivem atitudes mais democráticas.

Eu acho que uma das coisas mais importantes é em relação à postura, que é uma coisa difícil de conseguir até mesmo na minha escola. Porque eu acredito, que para uma criança aprender o que é democracia ela tem que estar em um espaço democrático e na minha escola, embora os professores tenham essa postura de reivindicação, essa postura é ainda mais intensificada porque o espaço da escola não é democrático. A começar pela direção que é imposta e não eleita. É imposta e incompetente ainda por cima, um dos agravantes que acabam piorando ainda mais a situação.

Assim, dentro da sala de aula a minha postura é tentar fazer diferente, tento criar um espaço na qual meus alunos possam falar suas ideias, reclamar e expor suas opiniões. Tento praticar isso pelo menos dentro da sala de aula, porque eu sei que fora desse espaço outras questões influenciam e eles não conseguem expor suas falas. Então, eu sempre ouvia o que meus alunos falavam, eles tinham liberdade para dizer qualquer coisa, inclusive reclamar da atividade que estava sendo feita e dizer o que estavam achando ruim. Se eu achasse que eles tinham alguma razão eu tentava negociar de alguma forma para tentar resolver ou mudar em uma próxima vez. Assim, se, por exemplo, fosse uma atividade no papel, algo que você não consegue alterar na hora, tentava ver alguma mudança para na próxima vez tentar fazer diferente. Pois eu acho que isso é importante tanto politicamente quanto pedagogicamente também, porque se a coisa não está interessante para o aluno não adianta insistir naquele tipo de atividade. Mas é engraçado que tem professor que não gosta disso.

A professora Angélica compartilha da ideia trazida ao longo dessa dissertação de que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas favorecem a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiência tendem a dificultá-las (OLIVEIRA, 2009, p. 118). Assim, quando ela diz que acredita que para uma criança aprender o significado de democracia, ela precisa viver em um espaço democrático, ela também está concordando com a noção que algumas

experiências tendem a ser mais democráticas que outras e com isso tendem a despertar conhecimentos e práticas mais horizontais.

Porém, o cotidiano é algo complexo e dentro deste espaço que por ela é caracterizado como não democrático, surgem práticas e relações que prezam por esta característica, como é o caso das relações que ela procura desenvolver com seus alunos.

São múltiplos os espaços que nos formam, como também são múltiplas as maneiras que vamos nos relacionar com determinadas situações. Apesar de a estrutura institucional ser marcada pela falta de democracia, outros elementos cotidianos acabam burlando esta situação e desenvolvendo práticas mais horizontais como é o caso do movimento organizado de professores e professoras nessa escola, que através de suas atividades por melhores condições de trabalho acabam influenciando na formação de seus alunos. Não tenho o controle para discutir e identificar se essa influência auxilia numa formação mais democrática, mas é fato que esse tipo de mobilização afeta a formação dos estudantes, já que mobilizam discussões dentro do ambiente escolar que muitas vezes são abafadas pelos rígidos conteúdos. Porque é bastante comum antes dos professores e professoras fazerem algum tipo de paralização ou greve conversarem com os alunos sobre o assunto, explicarem a situação e seus pontos de vista, o que acaba aproximando os estudantes ao assunto.

A contradição entre os posicionamentos dentro desta escola de Duque de Caxias fica bem explícita no próximo episódio narrado.

Elas aprendem muito com postura, a expressão não é muito boa. Mas sabe aquela coisa que de vez enquanto a gente escuta: -“ah! ela aprendeu por osmose?”. É mais ou menos isso. Pois é aquilo que ela vai vivenciando no dia a dia, então vai absorvendo e assim vai entendendo como funcionam as relações.

Tenho até uma história interessante sobre isso. Como já falei a minha ex-diretora tinha uma postura muita ditadora na escola, uma postura meio autoritária. Chegou ao ponto de uma vez um aluno chegar para mim e falar assim: “quem falou isso foi a dona da escola”. Então eu perguntei: “quem é a dona da escola?” e ele me respondeu o nome dela. Quando eu ouvi isso vieram várias coisas na minha cabeça, como a postura da pessoa pode gerar essa interpretação, até mesmo porque ela pouco tinha contato com os alunos. Mas, era como ela se comportava que fazia eles pensarem assim, achando que ela era dona da escola. Porque um patrão se comporta daquela forma, não uma servidora pública. Essa experiência me fez refletir muito sobre estas questões. Porque a prefeitura chega e fala em formar cidadãos para exercerem a democracia, mas como exercer a democracia, aprender a democracia em um espaço que não é democrático. Porque embora nós professores nos esforcemos para que o espaço da sala de aula

tenha esta característica, quando eles vão para fora, eles veem a diretora tendo essa postura. É muito contraditório.

Acredito que da mesma forma que Certeau (2008) nos fala sobre os movimentos astutos, que conseguem estar onde ninguém espera. As ações para a formação de subjetividades democráticas estão em escolas como da professora Angélica, *operando golpe por golpe, lance por lance* (p.95), aproveitando-se das ocasiões e das brechas do poder vigente. Porque apesar da tentativa de submissão dos alunos às regras autoritárias da diretora, a professora Angélica utiliza-se do exemplo comportamental da diretora para trabalhar aspectos políticos com seus alunos, como por exemplo, a questão do espaço público.

Boaventura de Sousa Santos (1996), em seu único texto publicado que se propõe a pensar especificamente as questões educacionais, lança mão do que denomina de Pedagogia do Conflito. Uma pedagogia que seria o meio para um projeto educativo maior, que prezaria pela emancipação dos seus cidadãos.

Vivemos em uma sociedade em que as informações chegam cada vez mais rápidas em nossas vidas. Nunca, durante a História, tivemos tanto acesso a diferentes informações que muitas vezes nos apresentam como tão iguais. O sofrimento humano passou a ser constantemente mediatizado e cada vez mais estamos nos acostumando a conviver com ele e não nos sensibilizarmos para essa questão.

A mesma teoria da história²² contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia (SANTOS, 1996, p.17).

Podemos transportar essa noção para a realidade vivenciada na escola onde trabalha a professora Angélica. O sistema político educacional autoritário e a falta de reflexão sobre a questão do espaço público perduram tanto tempo na cidade que, muitas vezes, as crianças que convivem com aquilo em seus cotidianos acabam

²² Santos (1996) afirma que chegamos em um momento da história na qual a *burguesia conseguiu produzir a única teoria da história verdadeira burguesa, a teoria do fim da história*(p.15). Ou seja, segundo as concepções burguesas as sociedades ocidentais desenvolvidas já chegaram ao ápice do progresso e assim ao fim da história, caberia apenas a repetição do presente.

aprendendo que esses mecanismos são verdades únicas. Não despertando nesses alunos a potencialidade ao inconformismo e à rebeldia, ou pelo menos, à indignação. A presença da pluralidade de posicionamentos, visões e atitudes políticas e os conflitos existentes entre eles dentro do ambiente escolar acabam influenciando em uma educação que procure formar sujeitos mais inconformistas e assim mais democráticos.

Santos (1996), ao começar a formular a Pedagogia do Conflito, pensa em um projeto educacional emancipatório maior que se baseia em três pilares: o multiculturalismo, a desinvisibilização de práticas de conhecimento-emancipação e aplicação edificante da ciência, características que ainda faltam no *ensinoaprendizagem* de muitas escolas do sistema educacional brasileiro. Observando práticas pedagógicas como a de Angélica, que não são únicas, pois são compartilhadas por outros(as) professores(as), acredito que no próprio cotidiano criamos “sementes” para uma educação que procure formar subjetividades inconformistas e rebeldes. O que precisamos, também, é desinvisibilizar essas práticas, fazendo uma rede de solidariedade entre esses(as) professores(as).

Por isso, um dos intuitos deste trabalho é apresentar atividades e discussões que aconteceram dentro de ambientes escolares e foram elencados pelos professores e professoras como momentos importantes na formação de subjetividades mais democráticas com seus alunos e deles mesmo.

No próximo episódio narrado pela Angélica, percebemos o quanto a Pedagogia do Conflito está presente no cotidiano escolar, o que nos cabe é vivenciarmos os conflitos existentes e não tentar abafá-los ou invisibilizá-los.

Como Caxias é um curral eleitoral, os vereadores vão em cima das famílias para tentar conseguir votos, prometendo emprego ou favores parecidos. As crianças traziam um pouco disso para sala de aula e eu tentava discutir com eles na época das eleições o que aquilo tudo significava. Falava que a escola não era de graça, pois a escola era sustentada com os impostos que os pais deles pagavam.

No final do ano o prefeito mandava presentes para as crianças: uma bola, uma boneca, alguma coisa parecida com isso. Mas teve um ano que eu tive uma experiência muito legal.

Nessa entrega de presentes, a diretora passava em sala falando que o prefeito gostava muito deles, por isso dava os brinquedos. Fazia isto porque foi o prefeito que concedeu o cargo para ela. Porém, quando a diretora saía eu falava assim: “Olha só, o prefeito comprou presentes sim, mas ele comprou com o dinheiro dos pais de vocês. Porque este dinheiro é público, é dinheiro que os pais de vocês pagam nos impostos.” Eu tento simplificar a questão, mas não sei se eles compreendem tudo o que eu falo, pois são crianças muito pequenas. Porém, nesse caso específico no dia seguinte

*uma aluna chegou e falou assim: “Oh tia, eu agradei ao meu pai o presente que ele me deu”.
Eu achei o máximo, eu não tinha falado com essas palavras para ela, mas ela conseguiu reelaborar a ideia. Foi muito bom!*

A preocupação com a questão do espaço público e com a luta do coletivo foi uma marca traçada e intensificada junto à sua participação no movimento estudantil. Referências que orientam sua vida e seu trabalho pedagógico. Assim, ao se deparar com situações que considera ferir os princípios democráticos, ela assume a postura de trazer essa questão para a sala de aula e problematizá-la.

Como Angélica, uma das apreensões de professores e professoras que tentam realizar atividades que se proponham a trabalhar com princípios democráticos, é o questionamento de como crianças tão pequenas irão entender noções tão abstratas e complexas. Entretanto, através de vivências experienciadas por mim e compartilhadas por outros professores e professoras percebemos que as crianças a todo o momento estão ressignificando suas experiências.

Como apresentado neste estudo, para uma sociedade democrática compartilhar de um caráter mais participativo é preciso que se horizontalizem as relações sociais, ou seja, que superemos as hierarquias apriorísticas, acreditando que o Outro tem condições cognitivas e sociais para dialogar nesta interação. Assim, para pensarmos em uma relação democrática entre professora-aluno, acredito que também devemos partir da premissa, de que mesmo sendo crianças de 6 e 7 anos. Elas já apresentam as condições necessárias para poder compartilhar e contribuir para esse tipo de experiência. Não cabe aqui comparar o potencial cognitivo e social das crianças, pois sabemos que estas se apresentam de maneiras diferentes de um indivíduo adulto, porém, isto não pode privá-las de vivenciar e entender experiências mais democráticas.

O estabelecimento de princípios fundamentais da democracia (valores democráticos, cidadania horizontal e práticas de justiça cognitiva e social) como guia para o desenvolvimento de nossa ação política pedagógica cotidiana, bem como na definição de prioridades na organização desta ação, a fim de que ela possa ser realista, adaptada e apropriada às condições concretas dos espaços sociais, dentro ou fora da escola (OLIVEIRA, 2008).

Por dar aulas em uma escola onde institucionalmente prevalece o autoritarismo, os professores e professoras comprometidos com práticas

democráticas, muitas vezes adaptam suas atividades pedagógicas, utilizando-se das realidades compartilhadas por todos, buscando e forçando “brechas” para que estas questões estejam ativamente presentes nos cotidianos da escola.

Angélica, ao relembrar sua prática pedagógica, contou sobre uma atividade que é desenvolvida em muitas escolas, mas que para ela teve um significado especial, a escolha de representante de turma. Ela narra que com a chegada de uma nova professora para compor a equipe pedagógica, o incentivo a esse tipo atividade passou a ser algo pensado ao nível da escola toda, ou seja, todas as turmas teriam que realizar eleições para representantes de turma, pois iriam começar a explorar uma maior participação dos alunos nos processos decisórios da instituição.

Uma professora transferida da Escola Municipal Barro Branco²³ veio com essa ideia de cada turma ter um representante da turma. Nós já até fazíamos isso, mas acabava funcionando apenas para própria turma não como uma representação para escola, já que a escola não tem essa postura democrática, assim os representantes não eram aproveitados.

Então ela resgatou essa ideia de que cada turma tivesse um representante de turma. Eu aproveitei isso bastante na sala, porque isso dá um caldo para se trabalhar política e com o conceito de democracia.

Ela fazia questão de fazer reunião com eles e eu achava isso o máximo. Ela chamava as crianças do primeiro ano para ir para sala dela e conversava com eles sobre os problemas da escola.

A ideia era que eles participassem também do conselho de classe, só que como eles eram pequenos e quem os levava para a escola eram os pais, eles acabavam não levando, e assim as crianças menores acabavam não participando.

Eu me lembro quando eles tiveram de eleger o representante de classe. Teve a maior discussão na escola por isso. Discutiam sobre o que era eleição; quem podia se candidatar; como é que fazia campanha. Então, nós acabamos ajudando os alunos a fazerem campanha.

Eu estava com uma turma de primeiro ano, as crianças tinham 6 anos e como eles ainda não eram totalmente alfabetizados, fizeram cartazes com os desenhos deles. Eles não sabiam escrever direito, mas tentavam expressar pelos desenhos o que eles queriam fazer na escola. O engraçado era que eles não tinham repertório político ainda para dizer o que eles iriam fazer. Então, nós começamos a discutir na sala coletivamente sobre o que a escola podia melhorar, o que eles poderiam pedir.

Eles falavam muitas coisas, porque quando você dá essa ideia eles vão se empolgando. Crianças de 6 anos têm ideias maravilhosas, algumas irreais, mas são legais.

Eles falavam da merenda, dos funcionários, do tempo do recreio, da falta de recreação, muitas coisas assim.

²³ Escola localizada na cidade Duque de Caxias, que através da mobilização da comunidade escolar é uma das poucas escolas na qual a própria comunidade consegue indicar seus gestores. A história dessa escola pode ser encontrada no site: <<http://embarrobranco.blogspot.com.br/2012/08/historico-da-escola.html>>. Retiro do próprio site os pilares da filosofia escola. Nos arquivos desta escola estão registrados, de forma muito clara, os pilares sobre os quais se assenta o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola: o estudo, a formação continuada, o trabalho coletivo e a gestão compartilhada (Acesso em: jan. 2013).

E assim, eles aprenderam a dinâmica da eleição. Nós acabamos fazendo uma eleição inclusive do mascote da turma, um animalzinho que representasse a turma, só para eles começarem aprender sobre do voto. Eles adoraram essa coisa de eleição que tudo eles queriam escolher na votação.

Uma atividade desta, por exemplo, que a gente acaba produzindo no cotidiano, muitas vezes, acaba nem sendo sistematizada nos projetos pedagógicos, mas fazem parte da nossa prática por causa da nossa experiência. E com isso, outros professores que às vezes observam situações como essa e gostam do trabalho, acabam querendo fazer também com as suas turmas, pedindo inclusive ajuda para poder montar projetos parecidos.

O simples fato de ampliar esta atividade para toda a escola fez com que movimentassem as discussões sobre a questão da democracia na escola. A importância não se dá apenas pela eleição de um estudante que irá representar os outros colegas perante a escola, mas está no processo. Na experimentação de conhecer, de pensar que todos os participantes da comunidade escolar têm o direito de participar dos processos decisórios da escola, inclusive eles como alunos. O valor está em poder pensar coletivamente sobre os problemas da escola, principalmente refletir sobre como queremos que nossa escola seja e assim inserir valores democráticos no ambiente escolar por meio de atividades lúdicas. Como a própria professora apontou, por serem crianças, as “soluções” encontradas estarão misturadas com muita imaginação e criatividade, muitas vezes, encontraram respostas que os adultos consideram irrealis. Entretanto, é a forma pela qual eles, hoje, podem vivenciar e contribuir com os princípios democráticos na escola.

Até mesmo porque, em alguns momentos, têm as suas participações mediadas pelos responsáveis. Como no caso dos representantes de turma do primeiro segmento do ensino fundamental não poderem participar dos conselhos de classe, pois seus responsáveis não têm a possibilidade ou o interesse de levá-los à escola neste dia.

A chegada de uma professora que na sua outra escola já vivenciava um espaço de constante participação coletiva para compor a equipe pedagógica²⁴ fez com que atividade de representação estudantil saísse do espaço de sala de aula e ganhasse toda a escola, passando a ser um trabalho pedagógico da escola, que

²⁴Quando Angélica relata que a professora oriunda da Escola Municipal de Barro Branco veio fazer parte da equipe pedagógica, ela está identificando que a professora em sua escola possuía a função orientação, já que a cidade de Duque de Caxias apresenta concurso específico para compor cargos de orientação educacional e pedagógica.

apesar de não ter muito interesse da direção, passou a ser abraçada pelos próprios professores.

Oliveira (2009) afirma que a democracia só será real se os seus princípios se incorporarem à lógica da vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais em interação na sociedade(p.26). Assim, é preciso que criemos mecanismos de experientiação e aprendizagens desses princípios. Quando enquanto professores, optamos por práticas pedagógicas que

[...] revalorizem a relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimento e de construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia e não da dependência ou da repetição (OLIVEIRA, 2009, p.30).

Estamos apostando em mudanças que visem ao fortalecimento da democracia. Ao reconhecemos a importância de incentivarmos a participação e dialogarmos com nossos alunos na escola, valorizando suas expressões e conhecimentos, partimos para uma perspectiva mais solidária, na qual se aprenda a conviver em uma relação horizontal entre as diferenças.

Em conversa com a professora Angélica, percebi sua tentativa de subversão das práticas autoritárias encontradas dentro de seu ambiente de trabalho, assumindo compromisso com a formação de subjetividades mais inconformistas e democráticas. Essas ações chamadas de táticas são mecanismos cotidianos encontrados pelas forças mais fracas para tentar sobreviver dentro do campo do *inimigo*. Entretanto, Angélica sonha e luta por alterar a ordem e, portanto, construir coletivamente lugares que respeitem os princípios democráticos, ampliando o espaço de discussão, respeitando assim a pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença.

Encerro este capítulo com uma citação de Inês Barbosa de Oliveira (2009) que considero que resume a luta de Angélica e de muitos professores e professoras brasileiras que estão diariamente na tentativa de construir escolas que vivam e respeitem a democracia.

Enquanto educadores, contribuir com a construção da democracia implica em combater, por meio de práticas reais, as diferentes formas de expressão do sistema de dominação social na escola, os mecanismos de legitimação dos quais o sistema se serve, bem como os mecanismos de exercício do poder presentes na escola. Por outro lado, é preciso, ainda lutar pela

abertura e ampliação de espaços de discussão, denunciar técnicas de manipulação e de subordinação e sobretudo, revalorizando a *ação voltada para o entendimento* democrático, em oposição à *ação estratégica* que busca a satisfação, a qualquer preço, de interesses pessoais ou setoriais imediatos. A questão que fica é a de saber como podemos chegar lá (p. 27).

Assim, este trabalho busca apresentar professores e professoras que lutam e criam formas para chegar lá.

6 NARRATIVAS DO PROFESSOR LÉO: OS MÚLTIPLOS SABERES TECIDOS NOS COTIDIANOS DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS

Quando uma professora, em plena assembleia perguntou à Catarina (sete anos de idade) “Quando acontece a cidadania?”, a pequena respondeu prontamente: “Acontece sempre”. E, quando a professora insistiu, pedindo que a aluna explicitasse a resposta, esta acrescentou: “É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho o lixo do chão, quando oiço o meu colega com atenção...” A Francisca escreveu: “ser cidadão é, acima de tudo, respeitar os outros” (PACHECO, 2007)²⁵

Ampliando nossa rede de solidariedade, trago neste capítulo as narrativas contadas por Leonardo Peixoto, atualmente professor da Universidade Estadual do Amazonas, no *campus* Tabatinga, que atuou durante algum tempo como professor da educação básica na prefeitura do Rio de Janeiro, passando por diferentes etapas e modalidades que compõem a educação básica: Educação Infantil, Primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Léo²⁶ Peixoto se formou em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) em 2009, tendo atuações nos movimentos estudantis da universidade e também nos movimentos estudantis nacionais de pedagogia. Além de sua militância no âmbito estudantil, Léo participou ativamente das lutas promovidas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), fazendo parte de um grupo interno chamado Luta Educadora (LÊ) que se candidatou nas eleições à direção do sindicato em 2012 e ganhou, obtendo hoje a majoritária representação do Sepe.

Dentro dos movimentos sociais, Leonardo Peixoto também tem forte atuação nas lutas realizadas pelos grupos organizados LGBTTT, participando em diferentes

²⁵ Este relato foi tirado do texto *Fazer a Ponte* (2007), na qual José Pacheco explica os processos de criação da escola da Ponte e sobre os mecanismos de discussão presentes na escola.

²⁶ Léo é a maneira como carinhosamente é tratado pelos amigos. Assim, também será uma das maneiras nas quais o chamarei no texto.

coletivos que têm como objetivo esta causa. E é daqui que partiremos em nossa conversa com Léo.

Através dessa pequena narrativa sobre a vida de Leonardo Peixoto, percebemos que não somos uma única pessoa. Somos muitos em um só. Somos reflexo de múltiplos referenciais de pertencimentos que nos compõem, vamos através de nossas experiências tecendo nossos repertórios, pensamentos, práticas e valores que orientam nossa relação com o mundo.

Em um primeiro momento ao narrar suas memórias sobre os movimentos estudantis por onde passou, Léo Peixoto conta que não uma tinha uma história de militância estudantil antes de entrar para a faculdade.

Estudou na Escola Técnica Faetec e, apesar de ter contato com alunos que compunham grêmio, considera não ter participado de maneira significativa do movimento estudantil da escola.

Então, eu participei pouco. Conhecia pessoas que participaram do grêmio, mas eu vim de escola particular antes do segundo grau e não tinha essa prática.

Assim, eu não tinha uma vivência de militância no ensino fundamental de pensar as questões politicamente.

No ensino médio, eu tive um pouco de contato com isto. Nós começamos a fazer passeatas a favor do passe livre nos anos 2000 a 2002. Nós íamos para a rua fazer nossas mobilizações. Mas, confesso que era porque aquilo afetava diretamente a gente. Nós precisávamos do benefício do passe livre, porém eu não tinha uma dimensão mais política do assunto.

Assim, o único evento que eu me lembro de que participei no Ensino Médio foi a Passeata do Passe Livre que foi um ato bem grande. A gente sentou na Avenida Rio Branco²⁷, foi bem legal. Daí eu comecei a gostar daquilo, mas também foi uma participação bem pontual. No final de 2002 a gente também participou das eleições para direção da escola, que também tinha sido uma vivência que nunca tinha presenciado, porque na escola particular não tem isso. Então assim, eu também participei da comissão eleitoral.

Escutando essa narrativa, algumas questões emergem pelo fato de serem comuns a muitas pessoas que passaram pelos movimentos estudantis, mas não tiveram papel de destaque nestes espaços sociais. As pessoas com que tive a oportunidade de conversar e que chegaram a participar das atividades organizadas pelos movimentos estudantis entendem que suas participações não correspondiam aos padrões de militâncias tradicionais. Sempre faziam questão de destacar essa condição, até mesmo se sentindo constrangidas de dar seu depoimento, às vezes.

²⁷ Importante Avenida localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, palco de várias manifestações sociais.

Apesar de o movimento estudantil possuir práticas e conhecimentos comuns que são compartilhados por seus membros, como todo grupo social, o que parece é que essas práticas se tornam tão cristalizadas que impedem o reconhecimento da pluralidade de formas de atuar diante esse movimentos.

Reconhecemos a importância dos militantes dos movimentos estudantis, pessoas que pensam e organizam os movimentos mais intensamente. Entretanto, estes movimentos não são compostos só por esse tipo de pessoas. Em uma passeata, por exemplo, muitos estudantes estão ali por causas diferentes, porém naquele momento estão compondo um *corpo único*(HARDT; NEGRI, 2005). E por mais que esse grupo em um momento de manifestação forme um corpo único, um corpo comum, ele nunca deixará de ser uma composição plural, ou seja, sempre será composto por diferentes singularidades.

Ao trabalhar com as histórias do movimento estudantil, muitas vezes, acabamos apenas escutando os personagens de maior destaque junto aos episódios eleitos como de grande valor histórico. Estudantes que se destacaram contra a ditadura militar ou que obtiveram evidência no movimento Caras Pintadas ou ainda personalidades que tiveram colocações de destaque em entidades importantes como UNE²⁸. Essas narrativas têm sua importância e contam versões da história brasileira. Entretanto, sabendo da pluralidade existente nestes grupos, outras versões também devem ser resgatadas e não vistas de maneira inferior às narrativas já conhecidas, pois estas também ajudam a compor a história do movimento estudantil e a reposicionar a imagem de determinados praticantes.

A aproximação de Leonardo com o movimento estudantil secundarista se dá pela necessidade. Ou seja, pela preocupação da perda de um direito, o passe livre estudantil. Mesmo que sua participação não fosse permanente e atuante, ele acreditou que o movimento estudantil fosse uma forma de lutar contra essa perda, optou por fazer parte daquele coletivo.

As manifestações realizadas pelos movimentos estudantis têm a participação de muitos estudantes que não têm uma militância, ou seja, uma participação contínua e atuante. Entretanto, assumem a importância da luta no coletivo, fazendo questão de participar das manifestações organizadas. Essa também pode é uma das maneiras de uma aproximação mais profunda com os movimentos. Já que as

²⁸ União Nacional dos Estudantes.

passeatas e manifestações, além de instrumentos de lutas, são lugares de encontros.

Na universidade, Leonardo Peixoto conhece pessoas que já tinham um histórico de militância em outras instâncias e que começam a dialogar com ele sobre a importância de construir um movimento estudantil atuante e representativo, que refletisse sobre as questões da universidade não de maneira isolada, mas contextualizada com as políticas governamentais. Ele mesmo relata que ao entrar na universidade não sabia o que era um Centro Acadêmico (CA) ou Diretório Central dos Estudantes (DCE), entretanto, seu processo de aprendizagem foi se dando com a prática na relação com outros *praticantes/militantes* mais experientes e também com aqueles que como ele estavam iniciando sua militância.

O diálogo com esses colegas, que apesar da experiência no movimento estudantil ou em outros movimentos sociais, também tinham acabado de entrar na universidade, fez com que, no primeiro ano de faculdade, esse grupo se lançasse candidato na eleição para o Centro Acadêmico. Sem uma grande visibilidade na faculdade por terem acabado de entrar na faculdade, a chapa na qual Léo fazia parte, perdeu as eleições.

Com essa derrota para serem representantes do Centro Acadêmico, seu grupo resolve formar um coletivo e assim continuar atuando politicamente na faculdade. Léo considera que foi o momento de formação da base, que novamente iria se candidatar, e dessa vez, ganhar as eleições para o CA de Pedagogia.

A prática de formar um coletivo após a perda de um espaço de representatividade estudantil é frequente. Pois, é uma forma encontrada para o grupo conseguir dar prosseguimento a suas bandeiras e lutas, organizando um espaço de discussão e debates, fortalecendo assim sua legitimação perante o espaço social na qual está inserido. A formação de um coletivo nessa situação ajuda a organizar o papel oposicionista à gestão que foi eleita, gerando uma força maior do que se tivessem fazendo apenas críticas individuais.

Além de ser uma das maneiras pela qual o grupo ganha reconhecimento dentro da faculdade para trazer discussões que consideram importante para a formação dos estudantes. Esta legitimação serve até mesmo para questões operacionais. Por exemplo, para solicitar o uso de um auditório da universidade para a realização de uma palestra, um coletivo organizado e reconhecido tem muito mais facilidade do que pessoas isoladas.

Na universidade, a história de Leonardo junto ao movimento estudantil foi se intensificando e cada vez mais ele foi se aprofundando nas práticas e linguagens *comuns* aos movimentos sociais. Experiência esta fundamental para sua militância em outros coletivos, como também no Sindicato Estadual de Profissionais de Educação.

O grêmio da minha escola não era um grêmio muito ativo. Você não tinha reuniões ou assembleias constantes. O que teve foi muita assembleia geral, durante o processo de eleição para diretores, na qual eu fui comissão eleitoral. Mas eram assembleias gerais.

Assim, quando eu entrei para a universidade, a linguagem que as pessoas compartilhavam no movimento estudantil era diferente. Eu não conseguia entender como se dava a questão da organização do movimento, para mim isso era tudo muito novo. Esse negócio de “questão de ordem”, “você só pode falar tantos minutos e acabou”, nós não tínhamos essa prática no ensino médio. Cada um falava o tempo que precisava. Não tinha essa questão de “só são 2 minutos”. Todo mundo se ouvia cada um falava da maneira que tinha que ser. Não costumava ter: “Já não está no momento de discussão, estamos no momento de encaminhamento e votação”. Então essa linguagem e prática do movimento, eu só aprendi na graduação.

Todas essas práticas e linguagem descritas pelo Léo são utilizadas e compartilhadas por partidos, sindicatos e pelos *praticantes/militantes* dos movimentos estudantis, assim como também são compartilhados por outros movimentos sociais.

Dessa forma, para refletir sobre as práticas comuns produzidas nos movimentos estudantis, trago a noção de *comum* proposta por Hardt e Negri (2005) que é formulada pelos autores para mais adiante pensar a questão da democracia em escala global a partir daquilo que eles denominam como o projeto da multidão. Porém, neste momento, trabalharei apenas com a ideia de *produção do comum* elaborada por eles.

Para tentar compreender o processo de produção do comum, os autores Hardt e Negri (2005) fazem uma analogia entre esse processo e o exemplo da comunicação.

Isto talvez possa ser facilmente entendido em termos do exemplo da comunicação como produção: só podemos nos comunicar com base em linguagens, símbolos, ideias e relações que compartilhamos, e por sua vez os resultados de nossa comunicação constituem novas imagens, símbolos, ideias e relações comuns (p. 257).

O recurso para entendermos a noção de produção do comum está ligado ao conceito de *hábito* formulado pelos pragmatistas. O hábito são as experiências, as práticas e nossos comportamentos diários. Segundo os autores os hábitos seriam

como nossas funções fisiológicas, nas quais não prestamos atenção, mas não conseguimos viver sem. Porém, ao contrário dessas funções que são biológicas, os hábitos são produzidos socialmente, assim, *os hábitos constituem nossa natureza social* (HARDT; NEGRI, 2005, p. 257).

Os hábitos são (re)produzidos através da interação e comunicação entre os indivíduos, assim, este não serão nunca apenas individuais ou pessoais. Do mesmo modo que Certeau não considera que as práticas sociais se baseiam nos mecanismos de repetição, a noção de hábito resgatada por esses autores também é entendida como *uma prática viva, o lugar da criação e da inovação* (p. 258).

A prioridade aqui não está nem no individual nem no social; a potência está no processo de comunicação e colaboração existentes na constante interação entre ambos. A ação está no comum, produzindo o comum. *Os hábitos não constituem realmente obstáculos à criação, sendo, pelo contrário, a base comum sobre a qual tem lugar toda criação* (HARDT; NEGRI, 2005, p.258).

Assim, como os militantes do movimento estudantil compartilham de práticas e linguagens comuns, o individual e o social estão em constante processo de comunicação e colaboração. Apesar de partilharem de uma base comum, aquele grupo é composto por pluralidades individuais que a todo momento colaboram no processo criativo de “ampliação” deste comum. *As singularidades interagem e se comunicam socialmente com base no comum, e sua comunicação social por sua vez produz o comum* (p. 258).

Na conversa com Léo, ele consegue exemplificar o que estamos tratando aqui. Como já trabalhei durante alguns momentos nesta dissertação, o movimento estudantil não se limita apenas às discussões que perpassam a condição de estudante, outras discussões fazem parte de seus cotidianos e, às vezes, são justamente trazidas por indivíduos que querem ver suas outras questões visibilizadas neste movimento. Até mesmo porque a condição de estudante é temporária.

Nos anos 1960s estudantes na França e em outros países foram os grandes articuladores da crise político-cultural. Questionavam as múltiplas opressões, tanto no nível da produção, caracterizado pelo trabalho alienado, como também foi um dos grupos de destaque na denúncia contra os mecanismos de reprodução social (família burguesa, autoritarismo da educação, monotonia do lazer). Seus questionamentos visavam a dar visibilidades a essas opressões alargando as

discussões e a participação política. Assim, o movimento estudantil acabou rompendo com a hegemonia operária nas lutas pela emancipação, legitimando a luta de novos sujeitos sociais que não se baseavam na dicotomia entre classes (SANTOS, 2010).

Assim como nos anos 1960s movimentos estudantis foram importantes para a visibilização do debate sobre as outras formas de opressão que não perpassavam apenas a questão classe, Leonardo Peixoto também irá ter contato mais profundamente com esses discursos participando dos movimentos estudantis.

Nós fomos em 2006 para Campinas, pois nós tínhamos acabado de ganhar a eleição para o Centro Acadêmico e assim fomos para o encontro da UNE, o Coneb²⁹. Aos poucos fomos descobrindo que existem vários encontros nacionais de estudantes, inclusive um Encontro Nacional de Pedagogia.

Foi no Coneb inclusive que eu decidi pesquisar sobre sexualidade, foi através do movimento estudantil. Assim, é impressionante como hoje o que eu tenho como objeto de pesquisa eu não aprendi na sala de aula da universidade, foi no movimento.

Neste evento teve uma mesa sobre diversidade sexual e neste mesmo período da minha vida pessoal eu já estava começando a tomar consciência da minha questão da sexualidade. Então eu fui numa palestra na qual eu fui descobrir que existia transexual, travesti. É lógico que eu sabia que existia, mas era diferente. Para mim, era apenas um traveco. Através daquela discussão eu comecei a ver o sujeito. A palestrante era uma pessoa que militava nos movimentos sociais, Barbara Greck—eu não me esqueço dela, porque é uma pessoa fundamental. Então eu era motivado pela Barbara Greck que é do Rio Grande do Sul, pelo Paulo Mariane, que é militante de São Paulo e o Dário que é do prisma da USP. Enfim, era um grupo muito bom. E ali lá nessa mesa durante o Coneb que eu falo “caramba...”

A Barbara falava assim: “Que o problema da transexual é discutido pela área da saúde, mas ninguém da educação pesquisa, ninguém fala disso na área de educação.” Então eu falei: “É disso que eu vou falar!”

Quando eu voltei de viagem, nessa época eu fazia parte do grupo de pesquisa do professor Gaudêncio Frigotto³⁰, nós nos reuníamos toda terça-feira a noite para já pensar sobre a monografia. Então, eu voltei falando com ele que queria falar da relação de trabalho e educação na questão da transexual. Pensar como ela acaba sendo direcionada a trabalhar com a prostituição ou como manicure ou como cabelereiro, pensar essa questão social. Pensar a relação de como essas crianças são colocadas para fora da escola. O Gaudêncio abraçou a ideia, fui muito bem recebido, mas durante esse ano por outros motivos, eu tive que começar a trabalhar a noite, eu não pude mais fazer parte do grupo de pesquisa dele, mas acabei continuando com a pesquisa mas por outro viés. Acabei decidindo isto nesse evento.

Hardt e Negri (2005) explicam então que o *comum* resgatado por eles não é determinado pela noção de direitos comunitários. Pois, segundo os autores, a

²⁹ Conferência Nacional de Entidades de Base.

³⁰ Professor Titular aposentado da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde permanece como colaborador, Frigotto hoje é professor adjunto da Uerj.

palavra *comunidade* frequentemente é usada para se referir à unidade moral que se posiciona acima da população e de suas interações, como um poder soberano (p.266). O *comum* aqui pensado perpassa a comunicação entre as singularidades. Mesmo se constituindo como *multidão*, as particularidades dos sujeitos não são invisibilizadas. Assim, acredito que quando o movimento estudantil assume no seu cotidiano o papel de debater diferentes questões, que não só a condição do estudante no Brasil, o movimento acaba se aproximando da noção de *multidão*, potencializando o papel formador desse espaço social para a pluralidade e assim para a democracia.

O comum não se refere a noções tradicionais de comunidade ou do público; baseia-se na comunicação entre singularidades e se manifesta através dos processos sociais colaborativos da produção. Enquanto o individual se dissolve na unidade comunidade, as singularidades não se veem tolhidas, expressando-se livremente no comum (HARDT; NEGRI (2005, p. 266).

Foi com essa trajetória que em 2009, Leonardo Peixoto ingressa como professor do 1º segmento do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro. Sua primeira escola na rede municipal foi na Rocinha, uma das maiores comunidade do Rio de Janeiro, senão a maior, localizada na zona sul da cidade. Entretanto, só ficou lecionando nesta escola por um ano, já que, por ter uma prática contestadora, acabou encontrando represálias da direção. Algo tão sério que passou a ser caracterizado como assédio moral³¹.

Na Rocinha eu fui assim o grande contestador e eu fui massacrado. Sai de lá com vontade de sair da profissão, de não trabalhar mais, passei por um processo quase de depressão. Sofri assédio moral, fiz um relatório imenso para ouvidora da 2ª CRE³² e só saí da escola por conta desse relatório. Sofri assédio por causa dos meus questionamentos e contestações. E as contestações aconteciam. Por exemplo, a gente era obrigado a trabalhar sem água na escola e para mim isso é um absurdo. Porque a diretora achava que nós que não queríamos trabalhar, mas um aluno que fica em horário integral numa escola sem água, fazendo coco em cima de coco, xixi em cima xixi, não tendo água para fazer o almoço e você então só podendo dar fruta ou suco. Isso para mim não é suficiente. Então eu poderia ficar naquela escola, naquele espaço, as 8 horas, eu não estava lutando para poder ir embora pra casa, mas eu achava desumano com eles e com a gente também enquanto professores. Porque a gente também era obrigado a fazer xixi e falar o dia inteiro sem água. Em um espaço de um Ciep

³¹ Assédio moral é a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. Retirado do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ass%C3%A9dio_moral>. Acesso em: jan. 2013.

³² Segunda Coordenadoria Regional de Educação.

imundo, que é muito sujo, muito sujo por pouco pessoal para limpar e pela localização onde era, “mega” empoeirado. Era um Ciep escuro, enfim, era horrível, e barulhento e a gente contestava sempre isso, e eu fui sofrendo várias represálias na minha prática e então não era eu só que sofria, era a própria turma.

Eu comecei a sofrer algumas afrontas, então comecei a criticar isto. Essa postura acabou ajudando na formação de um grupo de professores contestadores. Assim, a diretora começou a me identificar como sendo o líder do movimento. E aí, cortem as cabeças!

Começaram alguns processos de mudança de idade para a matrícula na prefeitura e quem sofreu todo esse processo fui eu. Me tiraram da turma de Educação Infantil de 4 anos e me colocaram numa turma de primeiro ano.

Eu até fiquei feliz de ir, porque tinha uma amiga minha que também ficou na mesma situação. Achei bom porque a gente ia trabalhar muito bem juntos. Só que dividiram entre os bons e os ruins. E eu fiquei com a turma dos ruins, claro! Mas também eu não liguei para isso.

Mas isso era muito ruim. Por que para me atingir, acabavam prejudicando o trabalho e as próprias crianças. Por exemplo, no dia das crianças, teve uma festa todas as turmas foram e participaram da contribuição. Mas, depois todas as turmas foram brincar no pula-pula menos a turma do Leonardo porque não deu tempo. Não fui eu que sofri com isto, foram as crianças que sofreram.

Oliveira (2009) coloca duas dimensões prioritárias que ela caracteriza como ao mesmo tempo distintas e complementares, para pensarmos a questão da democracia dentro da escola.

A primeira seria a própria democratização interna da instituição, não pensando apenas no âmbito organizacional como também no que se refere às ações pedagógicas que visem princípios democráticos. E, por outro lado, o próprio papel social que a instituição escola desempenha na sociedade, pensando em suas contribuições possíveis e desejáveis para uma sociedade mais democrática.

Na situação que o professor Leonardo narra, vemos que na escola onde trabalhava essas duas dimensões eram tolhidas. Sua estrutura organizacional era autoritária e revanchista, já as críticas e contestações apresentadas eram motivos para perseguições pessoais, que não se limitava apenas ao professor que se colocava, mas também à sua turma, comprometendo a ação pedagógica da escola. Pois sabemos que o processo de *ensinoaprendizagem* não se restringe à sala de aula. Assim, por mais que o próprio Leonardo tivesse uma prática democrática dentro de sua sala de aula, o que nesse momento estas crianças poderiam aprender, já que todos contribuíram para a realização da festa do dia das crianças e a única turma impedida de ir ao pula-pula foi a do professor Léo e dos seus alunos? Acredito que nesse momento a noção que estava sendo reforçada na escola era a da injustiça.

E assim, paramos para refletir, qual o papel social que esta escola está desempenhando? O de ensinar aos seus educandos que, dependendo do tipo de participação que se tenha ou a crítica que se faça, estes poderão ser punidos.

A situação apresentada pelo professor Leonardo é muito grave e infelizmente não é rara em muitas escolas do nosso país, como também não são comportamentos que se limitem às escolas. Entretanto, as escolas têm reconhecidamente um papel formador e além de tudo obrigatório. Apesar de sabermos que as estratégias de repressão e coerção não são as únicas existentes dentro das escolas, a luta pela democratização da instituição escolar tem que ser sempre lembrada e encabeçada. E essas já são ações feitas por milhares de professores e professoras que buscam, cotidianamente, mais democracia dentro das escolas. Porque na medida em que esta repressão limita a fala de determinados sujeitos, também acaba invisibilizando diferentes conhecimentos, saberes e valores existentes neste ambiente.

Não negligenciando os mecanismos e instrumentos de repressão/coerção existentes na escola, a ação política democratizante deve priorizar a luta pelo questionamento e transformação dos processos decisórios excludentes e pela criação de condições institucionais e individuais de participação efetiva nesses processos renovados, por ser este tipo de mudança democratizante em si mesma, na medida em que localmente amplia o grau de democracia concretamente vivenciado pelos diferentes sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

Na primeira escola onde lecionou, Léo sofreu a repressão e represálias por tentar participar e mobilizar os outros integrantes da escola a participarem dos processos decisórios da escola. A situação ficou tão grave que foi preciso que elementos externos à escola, de hierarquia superior, intervissem na relação entre o professor e a direção e assim transferissem o professor para outra escola. Ao chegar ao Ciep Tancredo Neves, localizado no Catete, zona sul do Rio de Janeiro, ele se deparou com uma outra organização e passou a se sentir à vontade para exercer a prática sem medo na qual acreditava.

Quando foi em 2010, eu fui para essa escola que eu estou até hoje³³, o Ciep Tancredo Neves, e eu vi que dependendo da gestão da direção a relação pode ser diferente.

³³ A “conversa” foi feita em julho de 2012.

Eu peguei uma diretora muito aberta e que no meu primeiro mês conversava comigo, me mostrava as notas fiscais para eu assinar. E não era porque era eu, pois ela nem sabia da minha história, era porque eu estava na direção naquela hora, se tivesse outro, ela dava também para outro assinar. Era tudo muito aberto, você não tinha mistério sobre como o dinheiro era gerido naquele espaço, coisas que nós tínhamos dúvidas na outra escola, e nós contestávamos inclusive. Ali não, eu fiquei muito à vontade, fiquei muito à vontade até para eu exercer o que eu acreditava como sendo a minha própria prática e aí comecei a desenvolver o projeto de sexualidade lá, que eu acho que é uma coisa muito difícil, algo que você não consegue desenvolver em qualquer lugar com o apoio da direção. E eu com um certo cuidado consegui desenvolver, mais ou menos com um apoio da instituição.

A possibilidade de estar em ambiente mais democrático fez com que o professor Leonardo pudesse potencializar suas práticas pedagógicas, inserindo assuntos que apesar de constituí-lo como sujeito eram dificultados em um ambiente autoritário. Assim como a democracia só é produzida verdadeiramente se as relações entre os sujeitos caminharem para o maior respeito às diferenças e para a pluralização dos debates, horizontalizando as interações entre sujeitos, conhecimentos, valores e saberes. Leonardo passou a ter uma maior tranquilidade para inserir assuntos que dentro da nossa sociedade machista, branca e heteronormativa são vistos como polêmicos e, por isso, há uma forte produção para que os debates dessas questões fiquem fora de instituições formais, como é o caso dos assuntos relacionados à questão de gênero e diversidade sexual, sobretudo com crianças. Porém, é justamente essa diversidade trazida pelo professor Leonardo para dentro de sua sala de aula que faz com que sua prática vá ao encontro à noção de *solidariedade* pensada por Santos (2007).

Na Rocinha, ele nos conta que além de ter uma direção que reprimia suas práticas, aplicando uma série de sanções enquanto profissionais, a direção *desgastava o seu discurso*, inclusive com muitos dos seus colegas. Ou seja, o que acontecia era uma desqualificação de suas falas e posicionamentos.

Isto acontece com professores e professoras que militam ou já militaram em movimentos sociais, e têm o hábito se posicionar frente aos processos decisórios das instituições em que atuam. Muitos são encarados como profissionais que “fogem do trabalho” ou que a todo tempo querem polemizar. O que acaba gerando estereótipos para esses indivíduos.

E foi aprendendo em diferentes espaços que o professor Leonardo narra algumas histórias bem interessantes do que foi seu cotidiano um dia. Mostrando que

na escola pública há muitos casos de profissionais que trabalham valorizando os princípios da solidariedade e da democracia.

Eu queria falar de duas coisas assim que eu acho que têm muito a ver com essa formação militante. Uma foi à experiência que tive com meus alunos quando nós estávamos subindo para sala em fila e um dos alunos agrediu o outro. Então fui perguntar o que estava acontecendo. O aluno que foi agredido me respondeu:

–Ah tio, ele me bateu!

Então, olhei para a turma e disse:

–Olha só, a gente vai subir, mas quando chegar lá na sala a gente vai conversar!

Pois tinham várias outras turmas para subir.

Chegamos à sala, eu propus uma roda de conversa e falei:

– Eu quero que cada um fale o que aconteceu! Fala você primeiro Gabriel (o aluno que agrediu) e depois o Ramon (o aluno que foi agredido) fala.

Então o Gabriel virou para mim e disse:

–Então tio, faz o seguinte, vamos fazer um júri.

Foi daí que eu lembrei do Pacheco³⁴.

O Gabriel continuou falando:

– Vamos fazer um júri! Dá um advogado para o Ramon e você decide.

Então eu falei:

– Então eu vou fazer o seguinte vou dar um advogado para você outro para o Ramon e quem vai decidir é a turma!

Assim, Gabriel perguntou:

–Eu tenho direito a advogado também?”,

– Claro que tem! - respondi

– Poxa, que bom!

Então, eu reiterei:

–Mas todo mundo é inocente até que se prove o contrário. E o resultado final desse júri não será meu, eu só vou bater o martelo, mas a turma que vai dizer o que vai fazer”.

Sentamos com a turma, de um lado o acusado com o seu advogado e do outro a vítima com o seu advogado.

E o que aconteceu foi o seguinte; o garoto estava jogando o jogo da cobrinha no celular, quando a fila começou a andar, ele não viu que a fila estava andando e o outro impaciente deu-lhe um chute, um porradão para fila poder andar, foi onde começou.

Então o advogado da defesa vira e pergunta para o acusado.

– Por que você bateu nele?

– Porque ele é muito lerdo – respondeu o acusado –Além do mais ele não tinha que estar com o joguinho na hora da fila.

Então eu intervi já que não consigo ficar calado:

– Mas olha só, deixa eu te fazer uma pergunta, se você vai ao mercado ou na padaria, a fila está andando e a pessoa não anda, você vai começar a chutar e a bater? Não é mais fácil você pedir e mostrar que a fila já começou a andar.

Vendo a situação eu já pensei: pronto, Gabriel já está condenado.

Mas então me vira o advogado do Gabriel e começa a falar.

–Olha só, tudo bem, o Gabriel não está certo porque bateu, todo mundo já sabe que ele está errado, mas a culpa maior de tudo isso é do tio Léo.

Eu assustado perguntei

– Mas, por quê?

Ele me respondeu:

³⁴ José Pacheco foi idealizador, coordenador e professor, durante três décadas do Projeto da Escola da Ponte localizado em São Tomé de Negrelas em Portugal, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo inovador, baseado na autonomia dos estudantes.

–Porque quem faz a fila é você e você anda muito devagar, você anda assim...

Então ele se levantou e me imitou andando:

–Você anda assim, e tio, a gente anda muito rápido. Tio quando você fala para gente ir embora e você não desce com a gente, tem alguma briga? Alguém bate em alguém?

Todo mundo respondeu:

– Não!

E advogado de defesa complementou:

–Então pronto, o problema de bater é porque teve a fila. Porque se não tivesse a fila ele não ia está parado na fila e o Gabriel não teria batido nele.

Eu fiquei sem saber o que fazer. Então, eu disse:

– Agora eu saí de juiz para vítima? Então eu quero me defender!

Então disse que também não concordava com a fila, que achava desnecessária, mas que a escola determinava que fosse dessa forma e que eu estava cumprindo ordens.

Então o Gabriel me vira e fala assim:

–Tio, tem várias coisas nessa escola que estão erradas, tem várias coisas, outro dia uma pessoa foi levada para a direção porque estava na hora da saída com um brinquedo, com um brinquedo, com um elástico, vê se isso é motivo para pessoa, da criança, ir para direção, não é gente?

As crianças então disseram:

– É que na Maria Leopoldina (escola próxima) tem a hora do brinquedo, as crianças brincam e aqui não. Essa escola está para mudar de nome, ela vai deixar de se chamar Tancredo Neves para virar o Infernal. - A gente precisa de mais brinquedos, não é turma? A gente tem que fazer um movimento.

–QUEREMOS BRINQUEDOS, QUEREMOS BRINQUEDOS!.

E as crianças todas começaram a gritar. Eu fiquei de boca aberta, fiquei encantado. Eu virei assim e falei:

–Olha só, eu vou chamar a diretora para vocês conversarem com ela, porque eu concordo com tudo isso que vocês estão falando. Mas eu não tenho como dar essas respostas para que vocês. Então, eu vou chamar a diretora para vocês possam conversar com ela, para poderem colocar a visão de vocês.

Ai o Gabriel chega e fala:

–Então nós vamos fazer uns cartazes. Tio, como é que se escreve ‘queremos brinquedos’?

Como já havia alguns alunos que já sabiam escrever eu propus que eles se dividissem em grupo, assim quem sabia escrever ia ajudando quem não sabia ainda.

Eles fizeram faixas, fizeram cartazes e eu fui lá chamar a diretora, a diretora disse que naquele momento não podia. Eles como já estavam todos os cartazes deram a solução:

– Então nós vamos descer!

Tenho tudo isto filmado.

– Nós vamos descer pelas escadas gritando ‘Queremos brinquedos, queremos brinquedo, queremos brinquedo!’ Desceram, foram até o pátio.

Eu acho que isso tudo tinha um pouco de influência do programa de TV ‘Todo mundo odeia o Chris’³⁵ que eles viam e comentavam muito.

Eu nunca assisti a este programa.

Mas foi engraçado, porque os cartazes eram uma mistura. Alguns escreveram nos seus cartazes “Queremos brinquedos”, o que considero bem político. Outros já fizeram fantasminhas e outros brinquedinhos. Algo bem lúdico.

³⁵ Everybody Hates Chris (Todos Contra o ChrisPT ou Todo Mundo Odeia o ChrisBR) é um seriado de humor estadunidense inspirado nas experiências pessoais de Chris Rock no bairro de Bed-Stuy, em Nova Iorque.

Assim quando o Gabriel chega lá embaixo e está todo mundo gritando, toda a escola olhando, pois ninguém estava entendendo nada, ele olha pra mim e fala assim:

–Tio, se a gente conseguir que a diretora libere a gente para trazer brinquedos nós vamos ser a turma mais popular dessa escola!

Então eu pensei, eles estão influenciados por este programa ‘Todo mundo odeia o Chris’.

Porém, um outro aluno me vira no meio da gritaria “Queremos brinquedo, queremos brinquedo!”, o nome dele era Diogo. Então ele fala:

–Tio, não é brinquedo que nós queremos, nós queremos é justiça!

Eu fiquei maravilhado e depois eu fiquei me perguntando, tentando pensar, de onde surgiu isso? De onde veio esse movimento? Eu vi um movimento nascer, e nem deu para saber de onde.

A história que o professor Léo narra é uma das inúmeras experiências pedagógicas que visam à valorização de práticas mais democráticas dentro das escolas. E dentro desta pesquisa mostra que entre os professores e professoras que tenham ou tiveram experiências junto aos movimentos sociais, incluindo aqui os movimentos estudantis, estas práticas que prezam o coletivo, e assim a democracia, tendem a ser mais valorizadas e conseqüentemente, mais corriqueiras.

Em sua narrativa, o professor, refletindo sobre os acontecimentos, elege, entre muitos, dois elementos que tiveram muita influência nesta situação. Primeiro a sua postura e prática pedagógica e, segundo, a influência do programa de televisão muito popular naquela época. Apesar de destacados esses dois elementos separadamente, eles estão intrinsecamente ligados. Sendo assim, cabe a reflexão sobre a expressão utilizada pelas pesquisas com os cotidianos, o pensar *dentrofora* da escola.

Na situação contada por Léo, aspectos externos da escola tiveram grande influência para o surgimento do “movimento” organizado pelos estudantes. A série de televisão “Todo mundo Odeia o Chris” incentivou as crianças a protestarem a favor daquilo que foi designado por uma das crianças como falta de justiça. Entretanto, esta luta ganhou mais força e visibilidade na medida em que o professor e alunos compartilharam da autoridade que hegemonicamente era apenas do professor, ou seja, a postura do professor potencializa a ação das crianças. Assim, sentimentos gerados fora da escola ganham espaço e discussão dentro do ambiente escolar, e não poderia ser diferente já que esses sentimentos compõem esses sujeitos e esses sujeitos compõem a escola.

Apesar de ficar surpreso com a atitude de seus alunos, Leonardo sabe que influenciou de alguma maneira a forma como acharam para se manifestar. Ele

explica que nunca tinha levado os seus alunos para passeatas ou atos organizados, mas sempre que tinha paralisação, fazia questão de explicar o porquê não iria ao dia seguinte.

– Olha amanhã o tio não vem, porque é dia de paralisação, o tio vai lutar por melhores salários.

Um vez uma pessoa do sindicato foi a escola, e eu já tinha trabalhado e conversado com eles sobre Conselho Tutelar. Porque para eles Conselho Tutelar era lugar aonde a criança ia para levar choque ou onde separava as crianças do pai e da mãe.

Então, eu comecei a explicar o que era Conselho, a mostrar os direitos que elas tinham e explicar que o Conselho era o espaço de garantia desses direitos.

E uma vez, véspera de paralisação foi uma pessoa do sindicato passar por lá eu chamei e expliquei:

–Olha só, não tem o Conselho Tutelar que garante os direitos de vocês? Então tem o sindicato que garante os direitos dos professores. E amanhã, a gente vai paralisar, porque a gente quer melhores salários, quer melhores condições para esta escola.

E começava a falar o que a escola podia melhorar.

Então por mais que eu nunca tinha levado pra eles nenhum movimento, eu indiretamente ajudei a provocar isso, pois estou sempre trabalhando essas questões com eles.

Eu não minto. Eu não falo que amanhã é só paralisação, ou digo que não vou, porque vou ao médico. Eu explico o porquê não vou, já que eu quero que eles falem pra mãe motivo pelo qual estou paralisando. Eu quero que eles passem essa informação adiante. Então eu não sei te dizer como que isso se concretizou nessa atitude, até porque a minha turma eu segui, estou com ela há 2 anos.

São nesses inúmeros fios que vão tecendo relações mais abertas e horizontais, nas quais se busca que todos que participem deste processo se reconheçam como sujeitos de direitos. A preocupação em esclarecer às crianças sua ausência devido a uma paralisação demonstra que o professor reconhece o papel político de seus alunos, pois outros poderiam achar que devido à pouca idade das crianças elas não entenderiam a complexidade desta situação social.

Nessa conversa com Léo Peixoto, ele também aborda a prática estratégica pensada pelo município de instalação do grêmios estudantil nas escolas municipais do Rio de Janeiro, como a própria professora Bárbara Mendonça também relatou em nossas conversas. A implementação do grêmios estudantil no município do Rio de Janeiro é uma prática institucional pensada pela própria secretaria e colocada em execução nas escolas pelas direções como auxílio de professores colaboradores. As eleições para os grêmios nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro acontecem de dois em dois anos, período no qual a *chapa vencedora fica como representante do corpo discente e deverá reivindicar, junto à direção da escola, os*

pedidos dos demais alunos (MOTA, 2013)³⁶. Todos os alunos matriculados na rede municipal podem se candidatar sem exigência de idade ou série específica. Segundo a responsável pelas eleições na secretaria municipal de educação, essa ação tem como objetivo *despertar as lideranças e incentivar a democracia*.

Diferente de como Bárbara conta que essa prática é desenvolvida em sua escola, já que há uma “restrição” não oficial dos alunos e alunas candidatos, devido a questões de comportamento, o professor Leonardo traz outras contribuições que nos ajudam a pensar nas singularidades produzidas nos cotidianos e como uma mesma norma pode ser (re)elaborada de inúmeras maneiras, dependendo dos indivíduos que estão envolvidos.

Cheguei no Ciep Tancredo de Neves em 2010 e já este ano teve eleições para o grêmio da escola. No primeiro processo eleitoral do grêmio, eu era recente na escola e a diretora já me chamou para eu poder liderar e organizar o processo eleitoral, pois é necessário que haja um professor coordenando. Nesta época eu estava trabalhando com uma turma de Educação Infantil e fiz questão que os candidatos passassem em todas as turmas para que todas as crianças participassem do processo. Por mais que a criança seja da educação infantil, ela tem algo para dizer, sabe reconhecer os problemas da escola.

E toda essa experiência deve ter ficado na memória dos alunos, principalmente do Gabriel. Nós fizemos assembleias estudantis e os alunos apesar de se colocarem não sabiam organizar suas falas. Então, fui mostrando essa linguagem que é mais própria dos movimentos organizados. Assim, eu vou vendo reflexos da minha militância na minha prática pedagógica.

A elaboração do grêmio estudantil nas escolas municipais foi uma prática existente nos próprios cotidianos das escolas, que atualmente se opera como norma curricular nestas instituições, já que são vistas como obrigatórias.

A escolha de representantes discentes é algo que faz parte dos projetos pedagógicos de muitas escolas, inclusive das municipais. Muitas vezes não existe um grêmio estudantil organizado, porém existe a prática de elaborar eleições para a escolha de representantes de turma ou de uma representação de estudantil para o Conselho Escola Comunidade (CEC).

Essa é uma forma de produzir currículo, para além dos conteúdos de ensino. É o que afirma Oliveira (2011), ao propor a noção de currículos *pensadospraticados*, encaminhando-nos para a uma noção de currículo produzido nos cotidianos como

³⁶ Trecho retirado do site da Prefeitura do Rio de Janeiro, <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=3813178>> Acessado em: maio de 2013.

criações dos *pensadorespraticantes* que compartilham este processo, ou seja, trazendo à tona as redes de conhecimentos e valores que os constituem.

Os *pensadorespraticantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, criam alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhe agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2011, p. 56).

A norma que institui que todas as escolas municipais do Rio de Janeiro tenham que realizar a mesma prática, no mesmo período de tempo, não consegue controlar os efeitos de como estas acontecerão nos cotidianos. Apesar de ser pensada visando aos objetivos comuns a serem alcançados por toda a rede municipal, é no cotidiano que essas ações vão se ressignificar; afastando-se da noção de que esses *praticantes* seriam meramente aplicadores de regras.

Os *praticantes da vida cotidiana*, portanto, embora estejam inscritos em um mundo cujas regras não são estabelecidas por eles, usam essas regras de modo próprio, intervindo, inclusive, sobre as definições normativas, entendendo-se estas últimas como produtos de negociações de sentido entre os diferentes instâncias e grupos sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Da mesma maneira que a prática da escolha do grêmio estudantil na escola da professora Bárbara acabava desempenhando uma função de reforçar a noção de valorizar os alunos com comportamento “padrão”, a escola do professor Leonardo acabou por tentar incentivar o debate e a discussão entre os alunos e alunas. Não cabe aqui qualificar ou caracterizar as duas práticas, insinuando que uma estaria mais correta do que a outra. O intuito aqui é pensarmos, apenas; é *evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução, o lugar do não conhecimento* (OLIVEIRA, 2011, p. 56).

Em conversas informais sobre as questões do movimento estudantil e dos sindicatos dos professores, Leonardo Peixoto fez uma colocação que foi um dos guias para tentar pensar as lógicas e linguagens que são produzidas *dentrofora* destes espaços. Voltando de uma manifestação dentro do metrô ele me disse: *pensando assim, realmente o movimento estudantil me deu uma esperteza para saber o que estava acontecendo dentro do sindicato* (Leonardo Peixoto).

Esta reflexão me deu algumas pistas e orientou o meu olhar nas vezes que eu, como pesquisadora e professora, participava dos atos e manifestações propostos pelo Sepe. Mas, novamente foi em conversa com o Léo, que as suas experiências e narrativas nos ajudou a tecer reflexões sobre a relação entre os movimentos sociais e suas próprias lógicas de funcionamento.

Os movimentos sociais têm uma linguagem própria e se você não sabe como funciona essa lógica, você fica atrapalhado. E é assim que o movimento estudantil por onde passei me fez ganhar experiência, inclusive para conseguir propor ideias dentro de sindicato e serem aprovadas, que na linguagem dos próprios movimentos serve para “triturar” os adversários. Porque estas são as formas de organização, é como as coisas acontecem ali naquele espaço. Se você não está por dentro do funcionamento daquele lugar acaba romantizando e pensando que ali todos somos professores, que estamos falando a mesma coisa, que estamos todos em busca de um único ideal e não é isto que acontece. A gente identifica os grupos, apesar da maioria se definir como esquerda, tudo bem dividido e fragmentado, que se unificam em determinados momentos e se distanciam de tantos outros.

Em sua narrativa, Léo faz duas considerações que podem ser facilmente observadas nos diferentes eventos propostos pelo sindicato e observando os participantes desse movimento. O processo de transição e inserção dos participantes dos movimentos estudantis para o sindicato dos professores, quando estes optam por uma carreira docente é algo comum, até mesmo pelas próprias articulações que os movimentos estudantis dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas traçam com o sindicato. Os que não se inserem de maneira a concorrer a cargos de direção, sempre estão participando e atuando em manifestações propostas pelo sindicato ou até mesmo acabam se afastando por observar e acreditar que os funcionamentos dessas organizações são viciados e antiquados.

Entretanto, é o que o professor Léo coloca: uma pessoa que já passou pelo movimento estudantil já teve a experiência para decifrar os códigos culturais e as estratégias políticas que permeiam esse ambiente e sendo assim, acabam conseguindo alcançar funções representativas dentro do sindicato mais rapidamente.

Outra questão abordada pela sua narrativa é a fragmentação que existe dentro do sindicato de professores. Correntes políticas na maioria das vezes lideradas por partidos políticos que polarizam o grupo de professores e que, quem não compartilha atuando na estrutura da organização do movimento, acaba não identificando as diferentes forças políticas que há nesta organização.

Os coletivos são formados pela pluralidade de ideias e de práticas, entretanto, o problema se identifica quando essa diversidade dentro dos movimentos sociais vem para fragilizar a unidade e a solidariedade entre os grupos. Como propõe Santos (2008) nas teses para reinvenção do movimento sindical, quando pensa o desafio da unidade.

Nas sociedades capitalistas, a luta entre os sindicatos e os empresários³⁷ e sempre desigual e o Estado não é solução para essa desigualdade. No entanto, os desequilíbrios são dinâmicos e mutáveis. Assim, se é fácil ao capital e ao Estado dividir o movimento sindical, este não deve desistir de (1) manter a unidade, (2) dividir o capital e o Estado de modo a tirar proveito da divisão.

A acusação desta fragmentação por muitos é feita por que se acredita na excessiva inserção dos partidos políticos nos movimentos sindicais, relação que desde o primeiro período da organização dos movimentos sindicais já foi identificada. Leonardo, analisando a ligação entre essas duas instituições, faz um reflexão interessante.

No movimento estudantil, eu militava como independente³⁸ e quando comecei a atuar no sindicato eu vi que não funcionava, que esta lógica naquele lugar não funciona. No movimento estudantil a gente é um pouco mais caridoso, somos mais resistentes aos partidos políticos, eu acho. E nós conseguimos formar grupos fortes independentes, já no sindicato não. No sindicato quem domina são os partidos políticos. De fato, para eu atuar no sindicato, eu tinha duas opções: uma era de oferecer resistência total a isso e sofrer um desgaste muito grande, que naquele momento eu não estava afim ou então procurar um grupo que fosse mais próximo de mim e assim poder falar com um respaldo de um coletivo. A segunda foi a opção que fiz, me filei ao PSOL³⁹.

Eu acho que se não fosse a minha relação com o PSOL, eu não conseguiria ter o espaço que eu tenho para colocar as minhas ideias dentro do sindicato.

O fato da fala de um participante do sindicato obter mais legitimidade e força simplesmente porque esta pessoa está vinculada a um coletivo nos dá respaldo para pensar outra tese proposta por Santos (2008) para reinvenção do movimento sindical que é o *compromisso político dos sindicatos com os trabalhadores e a democracia* (p. 391).

³⁷ No caso do Sepe, a luta é entre o sindicato e o próprio Estado, seja municipal ou estadual.

³⁸ Independente é a expressão que se usa no movimento estudantil, para dizer que a pessoa ou o coletivo não está vinculado a partidos políticos.

³⁹ Partido Socialismo e Liberdade.

Os sindicatos diferem dos partidos políticos, pois para garantir um ambiente mais democrático, ao contrário dos partidos políticos, os sindicatos têm que praticar simultaneamente a democracia representativa e a democracia participativa na medida em que a primeira seja alimentada pela segunda. Ou seja, os sindicatos devem tentar prezar por ambiente nas quais as relações sejam mais horizontais, que as diferentes visões e posturas sejam expressas e que "ganhe" aquela que tem mais força política e que represente melhor o coletivo naquele momento e não porque está atrelada ao grupo partidário.

Não me cabe aqui desqualificar, nem criminalizar o papel dos partidos políticos dentro do movimento sindical ou em qualquer movimento social, até porque, como foi exposto anteriormente, essa interação vem de longa data. O que é prejudicial para o próprio sindicato é quando os partidos tendem a resolver as suas crises à custa dos sindicatos ou vice-versa.

Assim, tentando superar a *crise de representatividade* (SANTOS, 2008) que os sindicatos enfrentam é necessário democratizar a própria organização e estrutura destes, assim como as relações tecidas entre seus integrantes. Porque apesar de reconhecer os partidos políticos como forças dentro do sindicato eles não podem ser critérios para a atuação dos participantes ou uma potência de hierarquia entre as vozes. Trago então um pensamento de Boaventura que corrobora esta reflexão fomentada através da experiência narrada por Léo Peixoto.

Quando uma estrutura sindical organiza um plenário sindical dispondo na sala os seus dirigentes e planejando as suas intervenções de modo a abafar desautorizar ou desencorajar todas as vozes discordantes em relação à estratégia sindical definida de antemão pela estrutura, quando procede assim está a perfilhar uma concepção de participação dos trabalhadores muito semelhante à do patrão que considera que envolve participativamente os trabalhadores na vida da empresa quando consulta sobre se o piso da fábrica está ou não escorregadio (SANTOS, 2008, p. 392).

Para um estudante que vivenciou os cotidianos do movimento estudantil, esta estrutura, a existência das diferentes forças partidárias e as suas estratégias são mais facilmente reconhecidas, até por serem os mesmos partidos que se encontram nos dois casos e porque muitas das suas práticas se assemelham já que são organizações que interagem em diversos momentos.

As experiências narráveis compartilhadas pelo professor Leonardo nos trazem muitas contribuições para pensarmos as relações e as aprendizagens no

movimento estudantil, assim como a interação entre esses movimentos e o movimento de professores junto ao sindicato.

Da mesma forma como o Léo muitos são os professores e professoras preocupados com a luta coletiva contra o processo de meritocracização, pelo qual, já algum tempo o campo da educação vem passando. Várias são as atividades e interações produzidas nas escolas que buscam a valorização dos princípios mais democráticos e solidários e que acabam muitas vezes não sendo divulgadas, pois estamos no momento de discursos e combate contra o dito fracasso escolar. Sabemos os muitos problemas que as escolas enfrentam, principalmente aqueles que estão na origem de sua formação, a prevalência de conhecimentos e valores eurocentrados, burgueses e machistas. Porém, da mesma maneira que Santos (2002) e outros teóricos propõem pensar uma nova concepção para os conceitos que foram criados ou resgatados na modernidade como é o caso da democracia, a escola, sendo um produto da modernidade, também deve ser questionada, não através de um criticismo barato que quer mostrar a escola àquilo que ela deve ser e assim, acaba só fortalecendo os valores hegemônicos e excludentes.

Antes de alguns “intelectuais” quererem dizer como devem ser as escolas, é preciso tentar compreendê-las como elas são, observá-las nas suas pluralidades, dando credibilidade aos vários conhecimentos e valores que estão presentes nestes espaços e que muitas vezes visam à busca de relações mais horizontais e assim mais democráticas.

Com as histórias contadas pelo professor Léo fecho esta rede de solidariedade em busca de práticas pedagógicas mais democráticas. Fecho apenas neste trabalho, já que este precisa ter um fim, porém, como professora e pesquisadora, continuo em busca de muitas histórias que têm como objetivo desenvolver relações mais horizontais, democráticas e solidárias nas escolas e fora delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



(HENFIL, 2002, p.108)

Como toda narrativa procura ter um fim, teço o final deste trabalho tomando como inspiração a charge de Henfil. O cartunista brasileiro cria essa charge para pensar no processo de (re)democratização do país e nos desperta uma reflexão importante para se pensar a democracia e que muito colabora com esta pesquisa.

Procurei pensar a democracia como um processo constante de diálogo e negociação entre os membros da sociedade, na qual todos estariam convidados a participarem dos processos decisórios na vida cotidiana. Assim, a democracia não estaria ligada à relação entre o Sujeito e o Estado, numa perspectiva de emancipação individual e autônoma. Mas, estaria ligada à ideia de que devemos procurar ter relações cotidianas, seja no âmbito privado ou público, mais horizontais, buscando sempre o princípio da solidariedade. Desta maneira, o processo democrático nunca seria algo que “cairia do céu” ou que dependeria de apenas uma pessoa, já que esse só se constitui em exercícios diários de relações mais horizontais.

Quando proponho pensar o movimento estudantil como um *espaçotempo* que tende a proporcionar experiências que produzam subjetividades democráticas, não assumo que todas as relações tecidas nesses lugares são emancipatórias e democráticas. Até mesmo porque as interações nesses ambientes são sempre muito complexas e não podem ser resumidas a uma única intenção. Cada pessoa ressignifica as relações e aprendizagens vivenciadas nesses movimentos e foi por

isto, que para mim era mais importante escutar as narrativas de como esses *ex-militantes/praticantes* entendiam as influências dessas experiências em suas vidas, incluindo assim, suas práticas docentes; do que tentar apenas observar as possíveis práticas emancipatórias que os movimentos estudantis produzem.

Parti das minhas preocupações como professora para pesquisar práticas docentes que procuram ser democráticas, tentando escapar do discurso hegemônico que produz a ideia de um modelo de escola única, nas quais as relações estariam baseadas apenas na lógica da reprodução. Nem toda prática produzida nas escolas tem um caráter democrático ou um objetivo emancipador. Entretanto, não podemos deixar que um único discurso invisibilize os conhecimentos de professores e professoras, tendo em vista que as práticas docentes também são conhecimentos, principalmente quando esses procuram criar práticas que ajudam promover relações mais democráticas.

A busca deste trabalho foi exercitar, como propõe Pérez (2003), uma rede de solidariedade na qual, professores e professoras criem mecanismos de compartilhamento de experiências que vão na “contramão” do discurso hegemônico e que possam assim trocar essas experiências, ampliando-as.

Dessa forma, termino a minha narrativa – entrelaçada de muitas outras narrativas – agradecendo a generosidade dos(as) professores(as) professoras que compartilharam comigo suas experiências. Colegas professores que, como propõe Henfil em sua charge, não ficam esperando uma democracia pronta, para que assim possam inserir seus alunos, mas sim, acreditam em uma democracia cotidiana, produzida através de relações horizontais entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.91-99.

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, mai/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200005&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2012.

_____. Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8. 2007, Vitória, ES. *Desafios da Educação básica a pesquisa em educação*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. v. 1. p. 10-25.

BELLINGHAUSSEN, Ingrid Biesemeyer. *Vida de criança*. São Paulo: DCI Difusao Cultural, 2008.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRINGEL, B. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. *EccoS*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 97-121, jan./jun. 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e problema as “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUARTE, P. H. E; GRACIOLLI, E. J. *Do sindicalismo combativo ao sindicalismo propositivo: uma análise dos elementos políticos ideológicos da Central Única dos Trabalhadores (2010)*. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Pedro_Henrique_Evangelista_Duarte_e_Edilson_Jose_Graciulli_do_sindicalismo_combativo_sindicalismo_propositivo.pdf>. Acesso em: maio 2013.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relação de poder e interdiscursividade nos estudos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

GONH, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONH, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HENFIL. *Graúna ataca outra vez*. São Paulo: Geração, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana: redes de conhecimento e práticas emancipatórias nas escolas*. Conferência preparada como etapa do concurso público para o ingresso na carreira de professor titular (área currículo) da UFRJ. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2011.

_____. *Democracia no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

_____. *Boaventura & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

_____. Espaços educativos cotidianos e imagens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. (Org.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. *Novo Governo. Novas políticas?* Poços de Caldas: ANPEd, 2003. GT 08.

ROCHA, Ruth. *Os Direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Moderna, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008 (2ª edição).

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B.S. (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2004.

_____. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B.S. (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2004.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do conflito. In: DE FREITAS, A. L. S., DE MORAES, S. C. *Contra o desperdício de experiência: pedagogia do conflito*. Porto Alegre: Redes, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.