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

Roberta de Mendonça Porto

“Vidas outras para mundos outros”: sobre desescolarizar as práticas de educação

Rio de Janeiro
2020

Roberta de Mendonça Porto

“Vidas outras para mundos outros”: sobre desescolarizar as práticas de educação

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora ao Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr Luiz Antônio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2020

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

P853 Porto, Roberta de Mendonça.
"Vidas outras para mundos outros": sobre desescolarizar as práticas de educação / Roberta de Mendonça Porto. – 2018.
162 f.

Orientador: Luiz Antônio Saléh Amado.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Hegemonia – Teses. 4. Prática de ensino – Teees. I. Amado, Luiz Antônio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es CDU 37.014(81)

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

_____ _____

Assinatura Data

Roberta de Mendonça Porto

“Vidas outras para mundos outros”: sobre desescolarizar as práticas de educação

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 6 de janeiro de 2020

Banca Examinadora

_____
Prof.º Dr Luiz Antônio Saléh Amado (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____
Prof.ª Dra. Estela Scheinvar
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____
Prof. ª Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues
Instituto de Psicologia – UERJ

_____
Prof.ª Dra. Kátia Faria de Aguiar
Faculdade de Psicologia – UFF

_____
Prof.º Dr. Acácio Augusto Sebastião Junior

Faculdade de Relações Internacionais – UNIFESP

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Às/Aos estudantes, servidores/as, trabalhadores/as terceirizados/as, professores/as e a toda comunidade que compõe a Uerj por fazerem dessa universidade um espaço de luta e resistência, do qual sinto muito orgulho em fazer parte. Dedico este trabalho como forma de homenagear àqueles e àquelas que em 2016, quando entrava neste doutorado, atravessavam a maior crise financeira que a Uerj passou ao longo dos seus 70 anos, enfrentando condições insalubres de trabalho devido à falta de manutenção dos *campi* e meses de salários e bolsas atrasados em função da falta de repasses dos recursos financeiros por parte do governo do Estado. Já se desenhava ali um projeto de destruição da universidade pública que vemos em curso, no entanto, tal cenário não foi suficiente para esmorecer a luta, nem desanimar essas pessoas que resistem e fazem da Uerj uma referência de universidade pública, popular e socialmente comprometida. Representado essa comunidade acadêmica dedico este trabalho especialmente aos trabalhadores e trabalhadoras do PPFH: Marcos, Humberto, Bárbara, Samira e Maria...Ubuntu!

AGRADECIMENTOS

Aos que compartilham comigo os fluxos e tecem os fios, sempre: Erenita, Giovander, Benjamim.

Àquelas que mesmo de longe se fazem presentes sempre: Lívia Cerchi e Larissa Raimundo.

Aos que inspiram esta tese: Coletivo parental do Méier (Carol, Hugo, Arthur, Gabi, Felipe, Ciça, Paula, Thiago, Tomé, Paty, Flor, Karla, Bento, Janete, Tati-Diva e Acauã) Coletivo parental da Glória (Fran, Nina, Paty, Flor, Maninho, Rafa, Arthur, Augusto, Camila, Magnus, Tabita e Gael) Coletivo parental de Laranjeiras (Helena, Sil, Amanda, Marcela, Aurora, João, Thiare, Lola, Martim, Nanda, Lazuli, Liza, Glaucus, Astrid, Janaina, Cláudio, Lica, Carol, Mia, Valentim, Fábio, Karen, Elena, Arai e Alex) Coletivo de educação Casa escola (Maria R., Léo, Zazá, Manu, Jose, Rodrigo, Matias, Raquel, Thierry, Tatau, Maria S., João, Inácio, Babi, Rick, Luna, Beatriz, Benício, Diana, Tiê, Fernanda, Natália, Matheus, Helô, Kauã, Kenedy, Jéssica, Geisa, Rosa, Vicente, Bruno, Bárbara, Théo, Clara, Dandara, Jaqueline, Matias, Folakemi, Soleil, Lucimar, Daniel, Francisco, Cristiano, Luana, Iara, Oliver, Gustavo, Padu, João, Rudá, Aline, Aymê Awa, Helena, Carol Chamusca, Livia, Magno e Henrique).

Ao nosso grupelho de pesquisa: Jéssica Coelho, Camila Avelino, Karine Bastos, Adriana Werneck e Aline Dias e ao FRESTAS: Gabriel Simões, Guilherme Vargas, Francine Dias e Ana Bruno.

Aos/as intercessores/as: Luiz Saléh (orientador), Estela Sheinvar, Kátia Aguiar, Heliana Conde e Acácio Augusto (banca), Esther Arantes, Giovanna Marafon, Gaudêncio Frigotto (professoras e professor do PPFH) e Samira L. da Costa (TO UFRJ).

À capes pela bolsa concedida.

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.

Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

RESUMO

PORTO, Roberta de Mendonça. **Vidas outras para mundos outros":** sobre desescolarizar as práticas de educação. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese tem como objetivo central colocar em análise práticas que subvertem as lógicas hegemônicas da educação, o que chamo de desescolarização neste do trabalho. Na trama dos fios que tecem esta pesquisa busco trazer para a análise práticas de educação que produzem torções no instituído, que inventam suas próprias práticas apostando na construção coletiva que emana dos encontros. Ao mesmo tempo esta pesquisa foi composta, escrita e organizada propondo-se a "desescolarizar" também os "métodos de pesquisa", rejeitando uma tradição que defende a neutralidade e racionalidade científica, para colocar em disputa a pesquisa como uma aposta ética do cuidado de si, investida no campo das práticas, afirmando a pesquisa como um modo de existência, que conecta minhas escolhas pelo campo problemático e pelo percurso que tomo no ato de pesquisar. Assim optei pela pesquisa intervenção cartográfica, me aliei aos princípios da análise institucional e da cartografia para assumir essa pesquisa como uma posição ético-política capaz de questionar o instituído. Nesse percurso fui conduzida pelos acontecimentos, pelos encontros e pelos afetos fazendo disso a potência do ato da pesquisa, entendendo que pesquisar é uma intervenção capaz de criar novos territórios de existência das pessoas e da produção da ciência. Dessa maneira a cartografia que se compôs coloca em análise experiências coletivas de educação: em coletivos parentais e na balbúrdia universitária. As análises estão apoiadas nos estudos de Michel Foucault especialmente em seus últimos cursos direcionados à problemática entre subjetividade e verdade e na produção literária de Conceição Evaristo e sua escrevivência, em que o filósofo e a poetisa, romancista e ensaísta fazem emergir em suas obras uma ética que aposta na invenção de modos outros de vida.

Palavras-chave: Desescolarização. Cuidado de Si e dos outros. Escrevivência. Coletivos de educação. Balbúrdia.

ABSTRACT

PORTO, Roberta de Mendonça. “**Other lives to other worlds”:** about unschooling the practices in education. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The main objective of this thesis is to place under analysis practices that subvert mainstream logics in education, which I call unschooling in this work. With the threads that weave this research I seek to bring for analysis educational experiences that produce twists in what's instituted; experiences that create their own practices, betting on the collective construction born out of their meetings. At the same time this research was composed, written and organized with the intention of also “unschooling” the “research methods”, rejecting a tradition that defends neutrality and scientific rationality, in order to dispute research as an ethical bet on the care for oneself, within the field of the practices, stating research as a form of existence that connects my choices for the problematic field and the path I take in the act of researching. Thus, I opted for cartographic intervention research, I followed the principles of institutional analysis and cartography to assume this research as an ethical, political position capable of questioning the establishment. Along this path, I was lead by the events, the meetings and the affection, making from them the power of the act of researching, understanding that researching is an intervention capable of creating new territories of existence for people and the production of science. In this way the resulting cartography places collective experiences of education under analysis: in collective parental initiatives and the university shambles. The analysis are supported on the studies of Michel Foucault, especially in its last courses focused on the problematic between subjectivity and truth, as well as on the works of Conceição Evaristo and her escrevivência, where the philosopher and the poetess, novelist and essay writer bring up an ethics that invests in the invention of other ways of life.

Keywords: Unschooling. Care for oneself and for others. Escrevivência. Education collectives. Shambles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sabonete artesanal. 11
Figura 2 – Jornal anarquista “A Plebe” 54
Figura 3 – Jornal anarquista “O combate” 55
Figura 4 – Jornal anarquista “A Batalha” 56
Figura 5 – Imagem de Jornal 69
Figura 6 – Ilustração de Caio Vinícius Bonifácio 82
Figura 7 - Almoço na casa do Benjamim 97
Figura 8 – Visita ao ateliê de Rona Neves 105
Figura 9 – Mobilização nas ruas durante as eleições de 2018 127
Figura 10 – Extervenção Grupelho – Como é sua dança? 136
Figura 11 – Cartazes expostos no evento da USP 145
Figura 12 – Aula teatro 149
Figura 13 – Aula teatro 149
Figura 14 - Aula teatro 150
Figura 15 - Aula teatro 150
Figura 16 - Aula teatro 150
Figura 17 - Aula teatro 151

SUMÁRIO

FAZER À MÃO 11

1 **AS PRÁTICAS ESCRE(VIVIDAS): UMA APOSTA ÉTICA DE PESQUISA: ENTRE O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DOS OUTROS** 29

1.1 **Sujeito e Verdade: trajetórias de pesquisas** 29

1.2 **A noção de cuidado de si e dos outros e a coragem da verdade** 33

1.3 **Escrevivência: a expressão de um cuidado de si e dos outros** 44

2 **INSURREIÇÕES LIBERTÁRIAS** 49

2.1 **Educação libertária e seu percurso histórico: concepções e práticas** 49

2.2 **Educação libertária: tensionamentos e os deslocamentos em torno do conceito de autogestão** 58

2.2.1 Um campo de disputas na educação, discursos e práticas baseadas na autogestão: o Unschooling e o Homeschooling 61

3 **ATUALIZAÇÕES LIBERTÁRIAS E AS PRÁTICAS COLETIVAS DE EDUCAÇÃO** 68

3.1 **Okupas** 68

3.2 **Coletivos parentais de educação** 70

3.2.1 Coletivo do escadão: Implicada da cabeça aos pés 72

3.2.2 Os analisadores 75

3.3 **Movimentos e analisadores** 87

3.4 **Coletivo de educação Casa Escola** 90

3.4.1 A força vital dos encontros 90

3.4.2 Casa escola, escola casa, escola mundo 92

3.4.3 Os Analisadores 93

3.5 **Arritmias: Fluxos e Linhas** 107

4 **DESESCOLARIZAR POR DENTRO E A BALBÚRDIA QUE QUEREMOS** 114

4.1 **O acontecimento e a experiência como percurso** 114

4.1.1 Balbúrdia, queremos! 119

4.2 **Os analisadores** 124

4.2.1 O Analisador “XI Colóquio Internacional Michel Foucault e o encontro com o GRUPELHO” 124
4.2.2 O Analisador “Disciplina de Análise Institucional Francesa à moda Uerjiana” 138
4.3 **Multiplicando-se ao infinito** 151
RESSONÂNCIAS DA PESQUISA: FECHANDO O CICLO 153
REFERÊNCIAS 157

FAZER À MÃO[1]

Figura 1- Sabonete artesanal.

Dentre muitas coisas vividas e aprendidas durante estes quatro anos de doutorado, uma delas foi a artesania de fazer sabonetes. Pode soar estranho a algumas pessoas esse relato nas primeiras linhas de uma tese devido ao rigor científico que isso exige, no entanto, esse *fazer à mão* tem tudo a ver com a escrita desta tese. E me apaixonei por estes ofícios, os dois. Do primeiro, transformar soda e gordura em sabão e depois disso acrescentar os óleos das plantas, transformando essa simples mistura em um sabonete perfumado capaz de revigorar as energias, parece mágica. E o que mais gosto no fazer sabão é presentear. Separar os materiais, colocar uma boa música e escutar, enquanto se mistura, bate, mexe, coloca força, sua, sorri. Escolher o óleo essencial extraído das plantas a partir do cheiro, um cheiro capaz de remeter a pessoa que será presenteada, sentir esse cheiro entrando na memória, viver o vivido, exalar lembranças. De repente nasce uma bela barra de sabão nas mãos, pelas mãos. A espuma que transborda corpos, revigora energias.

Escrever esta tese tem muito da artesania do sabonete, o fazer à mão, a sensibilidade, o escape. Mas também, naqueles sabonetes tem muita elaboração, muita conexão, muita tese. Através da artesania dos sabonetes entendi um pouco melhor que a escrita também ocupa este lugar artesanal no meu processo de pesquisadora, o trabalho com as mãos, meu momento de criação e de elaboração

[1] Título inspirado no livro: Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade, do professor Jorge Ramos do Ó, Universidade de Lisboa.

de uma vida como obra de arte. Sem dúvida a escrita é também o grande desafio nesse processo de doutoramento, e na minha experiência, o maior deles foi encontrar um modo de escrever que traduzisse todo afeto contido nesta caminhada, como com os meus sabonetes. Aliado a isso, dar conta através da escrita dos meus processos e deslocamentos ao longo desses quatro anos, “do fato de eu ter aprendido a fazer sabonetes”, das relações estabelecidas, das práticas e encontros que tive no caminho e de viver um momento político na história do Brasil tão adoecedor[2], foi o maior desafio de compor uma escrita de um campo de pesquisa que contasse as minhas experiências.

Olhando para trás, vejo que eu não teria condições de escrever uma tese que não fosse sobre o vivido, sobre o transbordamento de afetos das minhas experiências. Pensando nas minhas implicações e o que me conecta à temática da desescolarização, objeto deste estudo, consigo entender que este tema me abriu a possibilidade de questionar as naturalizações que me inquietam, dentre elas, o modo de estar na academia, de produzir conhecimento moldado pela dureza e racionalidade científica e neoliberal. Aos poucos, neste processo, conheci pares que sob outros conceitos também estão nesse caminho de questionamentos, autores e autoras que trabalham de maneira sensível com a possibilidade de produzir ciência a partir daquilo que “exala perfume”, que afeta, que implica e transforma, produzindo conhecimento a partir do que transborda do corpo, do plano da experiência.

Dentre esses pares tive encontros alegres com o decolonialismo, os anarquismos, os feminismos, todos e todas pensando, questionando, alargando as epistemologias e abrindo possibilidades de pensar nossas práticas e discursos pelas vias de uma aposta ética do cuidado de si[3]. E para isso tomam como ponto de partida suas implicações, seus afetos e suas experiências e operam na desconstrução dos discursos e práticas hegemônicas. Práticas estas que se naturalizam, tornam-se verdades e nos produzem como sujeitos.

Portanto, ao longo da jornada, o diálogo com esses saberes foi fundamental para dar corpo ao que chamo de desescolarização. Segui pensando a educação, a

---

2 Reporto-me ao texto “Doente de Brasil: Como resistir ao adoecimento num país (des)controlado pelo perverso da autoverdade” em que a autora Eliane Brum analisa o processo de sofrimento e adoecimento psíquico produzido nas pessoas em função do cenário político representado pelo atual presidente da república. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/opinion/1564661044_448590.html>. Acesso em: 09 ago 19.

3 Conceitos apresentados ao longo primeiro capítulo.

educação escolarizada e os efeitos dessa educação com a escolarização do pensamento[4], em diálogo com esses interlocutores que atuam na abertura de frestas. É preciso assumir que em quatro anos não fui capaz de ir a diálogos tão profundos com alguns deles como eu gostaria, de conhecer com profundidade os debates e o pensamento. Ao mesmo tempo, estas conversas, ou melhor, estes "bate papos na mesa do bar" demonstram a alegria que foi dialogar com autoras como Conceição Evaristo, com os trechos dessa pesquisa que nos remetem carinho e acolhimento. Também não larguei mão dos antigos companheiros, aqueles que eu escuto há algum tempo, que ainda são capazes de me "chacoalhar" como Foucault, Deleuze, Guattari e Lourau. Eles mantiveram-se como o campo seguro, às vezes necessário.

Todos e todas, autores e autoras têm suas vozes ecoando e dando forma a esta escrita. E só ressoam aqui porque as vozes passam pelo corpo, como nos ensina Conceição Evaristo com a ideia de escrevivência[5]. A escrita a partir da experiência - aquilo que nos passa. Acontecimentos que produzem narrativas sobre os nossos modos de vida, sobre nossa condição ética. Assim, esta escrita traz uma narrativa sobre meus encontros, afetos e experiências, mas que não se restringe ao "eu" da experiência, fala sobre um "nós" das experiências coletivizadas, sobre nossa criação de realidade e de práticas em educação.

Ainda inspirada em o modo de escrever de Conceição Evaristo (2017), ao contar estas histórias tive a chance também de inventar realidades, instaurar novas tramas e abrir espaços para novas relações. Não que elas inexistissem, mas eram fatos, só fatos. Escrever vivências deu vida, singularizou, porque nos passou, envolveu corpos, pulsou. Operou na invenção de realidades e estabeleceu relações entre os sujeitos, pois em nossa perspectiva, falar de si é também falar dos outros.

4 Conceito trabalhado por Ivan Illich, debatido no capítulo 3, pág. 61.

5 Conceição Evaristo cunha o termo escrevivência para falar da escrita das mulheres negras como forma de afirmar sua identidade e seu ativismo fundamentados nas questões relacionadas à raça, classe e gênero. Nesse sentido a escrevivência parte da experiência da autora para produzir narrativas. Assim reconheço meu distanciamento desse lugar de fala como mulher branca. Assim ao utilizar o termo no contexto de minha escrita estarei fazendo referência ao seu sentido subversivo na produção de conhecimento, reconhecendo que a escrevivencia introduz uma fissura de caráter artístico na escrita científica (SOARES E MACHADO, 2017). Além disso, tem o intuito de pensar sobre a escrita, inspirado-me na escrevivência, reconhecendo o sentido da escrita implicada. SOARES, Lisandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Psicologia Politica, vol. 17, n.39, p. 2013-219, Mai-Ago, 2017.

Ter a possibilidade de produzir mundos mediante o que passa pelo corpo modifica não só nosso olhar para as experiências, mas modifica o próprio modo de operar a pesquisa. Abrir o corpo, sentir e se afetar pelo campo de pesquisa significa operar a partir da percepção háptica, tomando o exemplo deleuziano que toma o movimento da ameba, para inverter o tradicional caminho da pesquisa que busca explicar a sensação pelo movimento. Ao invés disso, operar uma pesquisa a partir de uma percepção háptica significa deixar que as sensações expliquem o movimento, os interesses e a conexão para que assim, histórias possam ser inventadas, escrevividas.

E estas sensações não estão presentes apenas no movimento, no percurso em que a pesquisa se compõe, mas o próprio desejo pelo campo de pesquisa, o interesse pelo tema está conectado a uma rede de afetações. O desejo em pesquisar “a desescolarização” está ligado aos vários questionamentos sobre nossos modos de vida e não há uma cronologia nesta conexão, foram muitos momentos do meu percurso acadêmico/estudantil/profissional em que estes questionamentos surgiram, na maioria das vezes, ao me deparar com as naturalizações. Em minha prática clínica como terapeuta ocupacional atuando na área da educação, no momento em que a demanda da escola me exigiu uma prática movida pelos diagnósticos, pelo modo de existir categorizado, aquele trabalho passou a não fazer mais sentido. Quando me formei no magistério e me tornei professora de crianças de dois a cinco anos que tinham um currículo a cumprir;quando fui mãe e as escolas/creches que visitei para matricular meu filho ainda bebê não tinham espaços de areia para brincar, mas tinham cartilhas e “dever de casa”; da época do mestrado em que ouvi do meu orientador que discutir neoliberalismo era ideologia e que não cabia no fazer ciência;

Nesse processo, o que eram questionamentos transformaram-se por um tempo em um movimento de ruptura, estabeleci que aquelas práticas de educação não se conectavam às minhas apostas éticas e foi preciso sair/negar o lugar da educação institucional para recuperar o fôlego. O primeiro passo foi sair de um trabalho como terapeuta ocupacional concursada do município de Linhares ES, após o trabalho de seis anos em uma instituição de educação. Época que sofri um processo de adoecimento emocional, frente a um trabalho que me colocava diante da epidemia da medicalização da infância.

Outro fluxo desse momento de ruptura veio junto com a maternidade, mais precisamente no período em que buscava um “espaço de educação” para meu filho. Minha experiência na escola como profissional se entrecruzava agora com a maternidade, vivendo a escolarização de outro lugar. Os especialismos, a pedagogização da vida, a escola como espaço de veridicção se colocavam frente a frente aos meus questionamentos sobre sentidos e modos de vida.

Nesse período conheci a experiência dos coletivos parentais, que são espaços organizados por famílias que se revezam nos cuidados com as crianças. De maneira geral, cada dia, por um período, uma família recebe as crianças em sua casa ou em outro local acordado e fica responsável pelo cuidado do grupo, incluindo alimentação, higiene, atividades, passeios. Cada grupo cria seus modos de se constituir conforme as necessidades das famílias. Poucos meses depois desse primeiro contato começamos a participar de um movimento. Daí em diante, no lidar e no escutar as crianças me aproximei de múltiplas possibilidades de criar processos educativos, de inventar modos de educar (educar?). Nesse momento, me deparei com mais um movimento de ruptura, nomeado como desescolarização, que naquele momento traduzia-se a mim como uma rede de afetos que me conectava com minha aposta ética de educação, dando sentido a outras possibilidades de vida, de educação, que vão para além dos muros da escola.

Concomitante à nossa entrada no coletivo parental veio a entrada no doutorado, não ao acaso a opção feita pelo programa de pós-graduação em políticas públicas e formação humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela orientação do professor Luiz Saléh. Chego ao programa, sobretudo ao orientador, pela possibilidade de questionar as naturalizações. Ainda bastante confusa sobre o que necessariamente poderia materializar esses questionamentos como campo de pesquisa e frente ao turbilhão de mudanças na vida em função das minhas escolhas e rupturas, escolho falar naquele momento sobre minha experiência de trabalho em Linhares. Em meio ao caos, entro no doutorado com um projeto intitulado: “A mecanosférica formação em saúde: mercado e medicalização da infância e juventude”, em linhas gerais a discussão passava pela medicalização da infância, suas interfaces com a formação em saúde e os efeitos dessa parceria nas práticas da escola.

Novamente a escola no centro dos meus questionamentos e a angústia ao revisitar algumas práticas escolares produzidas dentro de mim e das quais buscava me desvencilhar. Ao mesmo tempo em que vivia com meu filho outro movimento, outra possibilidade de educação. Cada vez mais envolvida nesse processo, mais me afastava da possibilidade de pensar a educação escolarizada que eu conhecia, que eu havia tido como experiência, daquela escola produzida em mim. Nesse momento, foi preciso negar, curar as feridas e as marcas que aquela escola havia deixado, foi também nesse momento que desloquei o campo problemático desta pesquisa (afetuosamente acolhida pelo meu orientador, Saléh) de “medicalização da infância” para “desescolarização”. Acredito que haja uma estreita ligação entre ambas, não somente nas discussões que podem ser feitas a partir delas, mas sem dúvida do que mobilizou minha aproximação a elas.

Ainda os questionamentos e o desejo de experimentar outras possibilidades daquilo que chamamos de educação. O deslocamento do campo problemático e o desejo de conhecer práticas de educação não escolares foi o primeiro esboço dessa pesquisa que chegou à etapa da qualificação. Um esboço mobilizado pela negação daquela escola que estava registrada na minha experiência e também sob o fascínio da vivência de uma educação coletivizada.

Passada a qualificação, as interpelações da banca reverberavam e novos questionamentos sendo processados. Enquanto isso, a vida segue o fluxo, a pesquisa se desdobra no cotidiano e com as afetações. Passamos, eu/pesquisa/pesquisadora/mãe pelas eleições, a eleição de 2018 para presidente da República[6]. Presenciamos o desmonte generalizado das políticas públicas, em especial das políticas de educação, decorrente de um projeto de governo que avança apoiando a privatização da educação e provocando entraves nos programas responsáveis pela ampliação e democratização da universidade pública como o Exame Nacional do ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por exemplo.

Esse acontecimento exigiu um período de elaboração, o que distanciava meus questionamentos dos questionamentos desse governo? Como questionar a escola sem correr qualquer risco de ter meus discursos capturados por esse projeto

6 Com o intuito de não dar destaque ao nome e a imagem de Jair Bolsonaro, refiro-me ao longo do texto como atual presidente/militar/presidente da república.

de governo que defende uma escola sem acesso a todos, tecnocrática e para os pobres, militarizada? À medida que elaborava tais questões e que marcava também a oposição do meu discurso e das minhas apostas com a educação, de algum modo, o sentimento de negação daquela escola que estava registrada na minha experiência se diluía e abria espaço para outros afetos. Novamente sou conduzida para um lugar outro, desloco-me e consigo me conectar a outras experiências no vivido. Esta conexão dá corpo ao objetivo atual desta tese: colocar em análise as práticas que subvertem as lógicas hegemônicas da educação, e isso é o que estou chamando de desescolarização ao longo do trabalho.

Passei a chamar de desescolarização um modo de vida que está ligado a outras relações sociais, econômicas, psico-emocionais, físicas tecidas no cotidiano. Assim se compôs a pesquisa, buscando nos acontecimentos, experiências e encontros a singularidade e a capacidade de invenção. Desescolarização como subversão das práticas hegemônicas, como imanência. Por isso uma tese que conta histórias, que se compõe como uma escrita das vivências, uma tese produzida com a potência do encontro. Criação junto, abertura de espaço, expansão de territórios existenciais, novas conexões, deixando-se afetar e ser afetado pelas práticas que vão sendo criadas, entre uma travessia de rio, a feitura de sabonetes, de uma aula teatro, de uma experimentação artivista, ou uma chegada ao topo da montanha.

Ingredientes da feitura de uma pesquisa intervenção cartográfica

Como já disse, as implicações que me conectam ao que nomeei de desescolarização passam pelo transbordamento das amarras institucionais. Cada vez, estas amarras cabem menos em minhas práticas e só tem sido possível prosseguir na vida, que também inclui esta pesquisa, a partir da invenção de outros modos de operar e de me relacionar com o chamado conhecimento científico. Por isso, estar neste lugar “pesquisadora” só faz sentido se for para seguir no caminho da invenção. Assim tem sido desenhado esse objeto de estudo “desescolarização”, pensado como as práticas que subvertem as lógicas da educação hegemônica, movido pelo desejo de abrir brechas no instituído e fazer aflorar forças inventadas a partir de outras racionalidades na educação e na própria produção acadêmica.

No entanto, chegar a essas elaborações capazes de expressarem meus lugares de pertença e meus objetivos com esse estudo percorreu um caminho de muitos tensionamentos. Ao longo do processo foi importante revisitar a mim mesma, às minhas expectativas e manter-me conectada ao que me mobilizava e muito desse posicionamento tem a ver com questões que René Lourau (1993) traz quando ele fala sobre as contradições da Análise Institucional (AI). O autor analisa os diversos níveis contraditórios das instituições que nos produzem e reconhece a importância de colocarmos em análise constantemente essas instituições, para que seja possível sermos atravessados pelas forças de autodissolução[7]. Trago isso para dizer que por algum tempo nesse processo de pesquisa e de delimitação do objeto de estudo pesquisar "desescolarização" como força de criação, ocupando o lugar da pesquisadora acadêmica, atravessada pelas forças instituídas, foi um lugar de forte tensionamento. A título de exemplo, cito uma resolução da Capes que intensifica a pressão sobre o bolsista, aumentando o controle em relação a prazos, conclusão do curso etc. Como afirmar a invenção nesse contexto?

Contudo, enfrentar o jogo de forças que produzem esses tensionamentos e analisá-los a partir dos acontecimentos políticos destes dois últimos anos (2018 e 2019), permitiu que as forças de autodissolução entrassem nesse jogo, abrindo espaços para a potência do que está sendo produzido por dentro das instituições e que andam sendo fortemente ameaçadas pelo atual governo. Governo este que "pelo status quo, atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir certa imobilidade" (LOURAU, 1993, p.11). Este cenário de violência, de ameaça, impulsionou esta pesquisa a se aproximar das práticas que de dentro/por dentro operam como forças instituintes capazes de subverter as lógicas da burocracia, e por vezes, da violência do instituído.

Trago tais questões para dizer que são múltiplas as forças que engendram as instituições e por vezes estas forças geram tensionamentos por sua própria coexistência. E nós, como parte destas instituições, ainda que estejamos questionando as práticas e as lógicas, no caso desta pesquisa, da educação, da academia baseada hegemonicamente na racionalidade positivista, neoliberal, representacional, racista, machista e patriarcal, estes conceitos estão arraigados

[7] René Lourau se refere como forças de autodissolução, forças que estão presentes e operam sobre os instituídos, ainda que aparentemente tais instituições pareçam permanentes e sólidas estão circulando.

aos nossos modos de subjetivação. Por isso ao longo do texto esses tensionamentos vão aparecer, já que, ora ou outra, eles atravessam nossas práticas e discursos, ainda que nossas posições éticas e políticas sejam opostas, eles que se entrecruzam em nossas pesquisas.

> Mas a ciência necessita que ela "exista" (neutralidade) e os cientistas, por vezes, nos fazem crer nessa existência. Também eu inúmeras vezes, acabo caindo nesta dupla armadilha. Sinto-me forçado, obrigado a parecer e a fazer acreditar na neutralidade. Ao mesmo tempo, uma voz interior me acusa e me alerta: és um cretino, és um imbecil! (LOURAU, 1993, p. 16).

Assumindo esses tensionamentos como parte de nossos modos de subjetivação, os analistas institucionais dedicaram parte de suas obras ao que chamam de análise de implicação. Assumir o caráter ético-político da pesquisa é também reconhecer nossas implicações e colocá-las em análise. Nesse movimento, o central é deixar emergir as forças existentes que o/a pesquisador/a leva para seu campo de pesquisa, de modo que, além de reconhecer tais forças, elas sejam colocadas em análise, por meio da análise de implicações. Noção que toma a não neutralidade do pesquisador como elemento essencial a ser colocado em questão ao longo do processo de pesquisar.

A análise institucional entende que sempre há uma relação da/do pesquisadora/pesquisador com seu campo de pesquisa, independente da sua vontade. As instituições sempre nos atravessam e nos produzem subjetivamente, por isso, não há distinção entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece ou a distinção entre a produção do objeto e da pesquisadora, e tampouco o momento da pesquisa separado do momento da intervenção. Isso porque o/a pesquisador/a sempre estará implicado/a, a implicação se constitui como o objeto de análise, objeto que se constitui a partir das relações, são as instituições de pertencimento que permitem intervir, pesquisar, aprender.

Nesse caminho, a análise é dirigida por analisadores, já que a pesquisadora é considerada como efeito do dispositivo de intervenção. Isso se faz reconhecendo a conexão mais ou menos racional e consciente que a pesquisadora tem com determinadas teorias que atravessam suas lentes e dão sentido à relação estabelecida entre a pesquisadora e o objeto. Objeto real e objeto de conhecimento se imbricam nessa relação, como nos diz Lourau (2004, p. 85), "o importante não é

o objeto, que o próprio pesquisador se dá, mas sim o que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional".

Essa noção de implicação utilizada fora do contexto teórico da análise institucional tem sido amplamente empregada de modo "utilitarista" como sinônimo de investimento, engajamento, participação, etc. O termo produziu suas "metástases" em diversos campos, por isso a importância em marcar a diferença entre o termo implicação, utilizado nos jargões cotidianos e seu uso dentro do quadro referencial da AI (LOURAU, 2004).

Marcar tal diferença, para além de uma questão semântica, segue a tentativa de evitar um deslocamento entre a gênese teórica e a gênese social do conceito. Indicando a instabilidade teórica da gênese social, Lourau aponta para uma "virtude teologal" no uso do termo implicação, certa tomada de juízo de valor destinada a medir o engajamento, o envolvimento, investimento necessário de tempo e dinheiro, aquilo que o autor nomeia como "catolicismo social", certo sincretismo, que camufla escalas hierárquicas sob a falsa premissa de responsabilidade compartilhada e que exige, portanto, implicação.

Uma lógica perversa de naturalização do sobretrabalho para a produção de uma mais valia. Nesse deslocamento conceitual, "implicar-se" como responsabilidade de todos e todas significa engajamento e esforço levado ao máximo, para uma falsa obtenção de sucesso. Com estas análises do sobretrabalho, há uma deriva do conceito de implicação, a sobreimplicação, uma produção de subjetividade que marca o sujeito pelo seu grau de "envolvimento", "engajamento" com o trabalho, o que Lourau chama de "subjetividade-mercadoria". A sobreimplicação vem escamoteada pela ideia de ativismo que nas suas lógicas engendra uma série de forças do capitalismo.

Trazer a discussão sobre as metástases produzidas a partir do conceito de implicação e sobreimplicação, faz parte de um posicionamento político, de reconhecer os interesses e os jogos de poder que movem as práticas de pesquisa. A análise institucional, assim como os referenciais teóricos com que estou dialogando marcam meus lugares de pertença, meus atravessamentos institucionais e meu lugar nas relações sociais (COIMBRA, 1995).

Há uma conexão entre os questionamentos produzidos em torno da ciência, que o próprio conceito de implicação traz e à ideia de desescolarização como

práticas que subvertem as lógicas. Conexão que passa pela aposta na instauração de múltiplas políticas de pesquisa, como por exemplo, a escrevivência de Conceição Evaristo e a pesquisa intervenção cartográfica. É assim que esta pesquisa se faz possível, na possibilidade de produzir mundos. Desescolarizar também os “métodos de pesquisa” está intrinsecamente ligado à maneira que esta tese foi composta, escrita, organizada e conduzida. Foi na constante tentativa de deixar de lado uma tradição que defende a neutralidade científica e situar esta pesquisa como uma aposta ética do cuidado de si, investida no campo das práticas, afirmando a pesquisa como um modo de existência, que conecta minhas escolhas pelo campo problemático e pelo percurso que tomo no ato de pesquisar.

Em sintonia com essa composição de ideias da AI, encontra-se a cartografia, conceito apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em Mil Platôs (2017), que surge como um princípio do rizoma, um conceito criado para pensar a teoria das multiplicidades. O rizoma se constitui como um sistema aberto, acentrado, em que as conexões são múltiplas. A ideia do rizoma não parte da ideia do conhecimento representado pela “árvore do conhecimento”, como na metáfora arborescente da ciência moderna, em que o conhecimento está arraigado em solo firme, ou seja, na premissa da verdade. Na concepção da ciência moderna o tronco se ramifica em muitos galhos que se estendem, representando os diversos aspectos da realidade. Essa figura representa a concepção mecânica do conhecimento e da realidade, produzida pela categorização cartesiana. Como nos diz Silvio Gallo (2000, p. 29),

> O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco).

Por outro olhar, o conceito de rizoma aponta para a metáfora rizomática, que remete à imagem de um caule radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios. Essa imagem está associada à relação imbricada entre as diversas áreas do saber, em que as muitas linhas fibrosas se entrelaçam, formando um complexo emaranhado que se remetem entre si ou mesmo fora do conjunto (GALLO, 2000).

Nesse sentido, quando Deleuze e Guattari (2017a) trazem os seis princípios[8] que organizam o conhecimento pelo paradigma rizomático, afirmam com a cartografia seu caráter criacionista, em que o conhecimento ao ser mapeado, abre múltiplas portas e pode ser acessado por pontos infinitos. Oposta à lógica representacional da árvore, o rizoma está aberto a receber modificações, a ser inventado.

Assim, pesquisar com a cartografia é colocar-se em um processo de surpresas, desterritorializar-se, expandir territórios, permitir a construção de territórios outros. No movimento desta pesquisa, pensar as práticas que subvertem as lógicas da educação hegemônica com a cartografia, significou deixar ser conduzida pelos acontecimentos, pelos encontros e pelos afetos fazendo disso a potência do ato da pesquisa, entendendo que pesquisar é uma intervenção capaz de criar novos territórios na produção da ciência.

Foi através dessa imbricação entre campo de pesquisa e método que esta cartografia foi capaz de enxergar processos inventivos e com isso produzir subjetividades e realidades. Ao acompanhar a processualidade do campo e os acontecimentos, ao invés de estar a serviço da representação de realidades, ou representação do objeto a ser pesquisado, ou da análise de informações acerca de uma realidade já construída, interessou-me o ato criativo e político desses acontecimentos, a fim de que, a partir deles, pudéssemos contar nossas próprias histórias, produzir singularidades. Aqui “pesquisadora e pesquisado” compõem um plano comum, que, no ato da pesquisa produzem realidades (ALVAREZ & PASSOS, 2015; KASTRUP & PASSOS, 2013).

O plano comum amplia o sentido da participação coletiva em uma pesquisa, por meio de uma medida metodológica que muda a direção do que tradicionalmente se chama de coleta de dados e análise de dados, como observam Kastrup e Passos (2013). Nessas etapas tradicionalmente o/a pesquisador/a se coloca no papel de quem dá voz aos sujeitos da pesquisa, que, pela coleta de dados, obtém informações e que, pela análise, constrói um discurso sobre o que acredita ser a realidade, o que o autor e a autora chamam de perspectiva de terceira pessoa. Em outra direção, na perspectiva cartográfica assumida neste estudo, a participação é

[8] Partindo de uma analogia com a botânica, Deleuze e Guattari, trazem a ideia de rizoma para o nível filosófico para pensar o pensamento como um sistema aberto regido por seis princípios: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania.

composta com o protagonismo do "sujeito/a[9] pesquisado/a", ou melhor, "sujeito/a da experiência" reconhecendo-o/a como ativo/a no processo de produção do conhecimento e realidades. Esta postura desmonta a dicotomia entre pesquisador/a–pesquisado/a, o que abre a possibilidade de uma co-criação da pesquisa/realidade/mundos. Isso porque a cartografia entende o "sujeito/a pesquisado/a" ou "sujeito/a da experiência" conectado/a a uma rede de forças ligada a uma espessura de conexões. É um presente que se constitui com a ideia de um passado contraído, mas que aponta para um devir, um presente composto de uma espessura processual em que as formas estão em constantes mudanças.

O movimento da/com a pesquisa é pensar na possibilidade de outras configurações de mundo e de relações, que se entrelaçam entre o campo teórico e também com o princípio metodológico. Pesquisar desescolarização enquanto práticas que subvertem as lógicas hegemônicas seguindo as pistas da cartografia significou abrir a pesquisa para o plano de forças, conectar-se a esse plano e nesse encontro abrir a possibilidade de produzir narrativas, inventar histórias e compor mundos.

É esta conexão entre o/a pesquisador/a e o campo que faz da pesquisa intervenção cartográfica um percurso que sempre trará efeitos para ambos. Ao mergulhar nas experiências "desescolarizadas" do coletivo do escadão, do coletivo de educação casa escola, do GRUPELHO e da disciplina de Análise Institucional francesa foi possível produzir narrativas, fazendo emergir o plano da experiência, resultante dos jogos de forças capazes de agenciar, sujeito e objeto, teoria e prática.

Modo de feitura: autogestão e autoanálise

Como vimos, assumo como pressupostos para esta pesquisa que sempre o/a pesquisador/a estará implicado/a ao seu campo de pesquisa, que sua presença por si, o faz um elemento do campo. Como pudemos constatar no próprio fluxo desta pesquisa, à medida que os acontecimentos me afetavam o objeto de pesquisa se redesenhava e meu olhar para o campo de pesquisa se movimentava.

---

[9] Em português a palavra é reduzida ao gênero masculino "o sujeito", o que, de acordo com Grada Kilomba (2019, p.15) provoca o apagamento da identidade feminina ou LGBTTQIA+. Não existir na língua escrita ou falada, aponta para as relações de poder e a violência da língua portuguesa, diante destas reflexões farei uma licença poética com a palavra utilizando-a no gênero feminino "sujeita". (KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo quotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019).

Seguir a processualidade do campo, deixar-se afetar pelos acontecimentos e trazê-los para a análise provocou o deslocamento do objeto de estudo e também provocou deslocamentos no próprio sentido deste objeto “desescolarização”. Isso aponta para a direção do quanto a pesquisa guiada pelos pressupostos da pesquisa intervenção cartográfica parte de um campo que não está dado. Ao contrário, ele está aberto à imanência do encontro entre o/a pesquisador/a e os “sujeitos/a da pesquisa”, “sujeitos/as da experiência”. É nesse encontro que se constitui o plano comum em que os/as sujeitos/as se reconhecem no problema da pesquisa e se conectam para produzir realidades. Nisso a pesquisa assume seu caráter político, entendida como potência para produzir engajamentos e subjetividades.

Portanto, nosso desafio enquanto pesquisador/a é produzir mudanças que provoquem esta desterritorialização e a reterritorialização[10]. Para tanto, como estratégia para conduzir esta “pesquisa intervenção cartográfica” segui os princípios conceituais de autogestão e autoanálise da AI para colocar em análise as experiências (BAREMBLITT, 2002).

Ao longo da intervenção foram utilizados dispositivos que deram condições para que as pessoas envolvidas na pesquisa colocassem em análise suas questões, seus problemas, suas condições de vida. Logo abaixo, ao longo da apresentação dos capítulos, vou explorar melhor quais foram os dispositivos utilizados em cada experiência. A pesquisa foi conduzida de maneira a colocar em disputa no campo do conhecimento os saberes dos/as sujeitos/as envolvidos/as nas experiências, seus questionamentos em relação aos saberes dominantes e a produção de seus próprios saberes através de práticas autogestionadas. Ao longo da pesquisa é perceptível o quanto os/a sujeitos/as dessas experiências, ao se basearem na autogestão e autoanálise, foram capazes de operar mudanças em suas experiências escolares. Nesse sentido, em consonância com os princípios conceituais e fundamentada em um dos objetivos fundamentais da AI, esses

[10] Para Deleuze e Guattari desterritorialização significa deixar o território existencial, são as linhas de fuga que se dirigem para a reterritorialização, o movimento de construção de outros territórios. Desterritorialização e a Reterritorialização são indissociáveis, estão a todo o momento em movimento por meio dos agenciamentos maquínicos dos corpos e dos coletivos de enunciação (Deleuze G. e Guattari F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol 5. São Paulo, 2017).

sujeitos/as da pesquisa produziram importantes deslocamentos no que se refere à experiência de educação, trazendo as experiências para o lugar instituinte[11].

Corroborando a experiência desta pesquisa com Lourau (2004, p. 232), intervenções produtoras/facilitadoras de autogestão e autoanálise operam como vetores de deslocamentos, reafirmando esse lugar de pesquisa enquanto "função provocadora de análise coletiva". Isso significa dizer que o plano comum composto pelos sujeitos envolvidos na pesquisa faz emergir um plano de forças coletivo, produtor de saberes, que possibilita aos sujeitos envolvidos em todo o contexto da pesquisa, a invenção de territórios.

É esse plano comum de forças que compõe esta pesquisa, efeito das experiências desescolarizadas, que será apresentado ao longo do estudo em forma de capítulos. Em cada capítulo nos encontraremos com diferentes experiências: das escolas alternativas ligadas ao movimento libertário da década de 1970, do coletivo do escadão, do coletivo de educação casa escola, dos movimentos que insistem em desescolarizar a universidade promovendo a Balbúrdia[12]. Em cada uma das experiências foi elaborado um campo diálogo com autores e autoras para que fosse possível colocar em análise, as práticas e as lógicas instituídas hegemonicamente, mas, sobretudo, voltando-nos para a capacidade dessas práticas de inventar suas próprias lógicas e assim subverterem o instituído.

Assim, no capítulo de abertura, *As práticas escre(vividas) enquanto uma aposta ética de pesquisa: entre o cuidado de si e o cuidado dos outros,* faço um apanhado teórico e construo a base filosófica que sustenta as análises empreendidas nesta pesquisa. As principais referências para isso são as últimas produções de Michel Foucault, sua imersão na cultura grega e romana e suas investigações sobre a ética e política inseridas no debate sobre a ética do cuidado de si. Nesse capítulo encontramos um plano de forças que nos traz alguns apontamentos sobre modos de criação de si a partir da análise do presente, que nos inspira para mudanças resultantes das pequenas lutas e que poderão tornar-se grandes revoluções. A vida dos cínicos e a exigência de uma vida outra, para um

---

[11] Conceito da análise institucional que se refere ao processo, ao movimento resultante das instituições. O instituído se dá como o estado de permanência e o instituinte indica o movimento de transformação, é o efeito do instituinte, conforme destaca Baremblitt (1998, p.32).

[12] Termo utilizado pelo ministro da educação para se referir ao trabalho realizado nas universidades públicas no contexto das manifestações de 2019 contra os cortes de recursos públicos destinados a estas instituições. O efeito deste acontecimento para a pesquisa será apresentado no capítulo 4.

mundo outro, nos coloca diante da problematização sobre nossos modos de subjetivação e nos abre a possibilidade da reinvenção de si como algo histórico, não natural, como brechas para a rebeldia e resistências.

Ainda neste capítulo nos aproximamos do conceito de escrevivência da autora Conceição Evaristo, que se desenvolve a partir da narrativa construída com sua própria vivência e a vivência de outras mulheres. Com sua escrevivência ela traz para o centro da análise a condição da mulher negra na sociedade brasileira e a partir disso, coloca em movimento os discursos e as práticas sociais em relação à pessoa negra. Uma aproximação desta pesquisa que passa pelo desejo de afirmar a escrita implicada na produção do conhecimento e de colocar em destaque a capacidade da escrevivência em subverter as narrativas hegemônicas.

A partir da escrevivência a produção de conhecimento científico recebe elementos artísticos inseridos pelas narrativas poéticas de mulheres que historicamente têm suas narrativas subalternizadas. Considero que há na escrevivência a aposta ética de uma escrita que transforma a autora enquanto ela assume a posicionalidade de narrar suas próprias histórias e na mesma medida que sua voz alcança outras mulheres, que ao se reconhecerem nessas narrativas, também poderão experimentar outras formas de serem mulheres negras. Há portanto uma dimensão ética na escrevivência, que está em diálogo com o cuidado de si e dos outros, ambos em forte sintonia com esta pesquisa.

Enveredada pelas práticas que colocam no horizonte esta dimensão ética o segundo capítulo apresenta *As práticas libertárias de educação,* e percorre as diversas vertentes da educação libertária que historicamente se organizaram para questionar a educação hegemonicamente escolarizada passando pelos pensadores e pelas experiências capazes de abrir frestas no instituído de suas épocas. No decorrer do capítulo é apresentado o conceito de autogestão, considerado como princípio e base para a organização e as práticas libertárias e em seguida trazemos os tensionamentos e os deslocamentos em torno deste conceito que foi apropriado por discursos neoliberais e conservadores no campo da educação para embasar discursos em torno do homeschooling e do projeto escola sem partido.

O terceiro capítulo *Atualizações libertárias e as práticas coletivas de educação* apresenta práticas de educação que trazem para a atualidade algumas bases do pensamento libertário, insistindo em anarquizar o presente por meio de

práticas que questionam o pensamento político hegemônico e que estão baseados em princípios coletivos e autogestionários. Nessa seção problematizaremos o conceito de educação e sua associação direta à escola, pensando junto as experiências das Okupas, e em seguida faremos uma imersão nas práticas dos coletivos parentais de educação, a partir da experiência do coletivo do escadão e do coletivo casa escola em que apresentaremos as análises que emergiram ao longo dos encontros da pesquisa intervenção com estes coletivos.

Capítulos dois e três articulados trazem elementos de atualização do passado que aponta para invenções do futuro, olhadas pelas lentes dos anarquismos e sua oposição ao ensino dirigido e centralizado no Estado. Essa inflexão histórica na educação libertária foi tomada como procedimento de desnaturalizações, que, inspirada nas provocações de Foucault mobiliza várias problemáticas: O que se passa hoje? Qual o sentido do tempo presente? A partir dessas indagações tomamos a história para pensar o presente, e insistimos em questionar aquilo que nos é dado como obrigatório, necessário e universal. Como nos ensina o filósofo, nesse trabalho de investigação histórica abrimos um "nós" enquanto presente-contingência e favorecemos o teste experimental da transgressão, do que se pode e se quer transformar. Abrem-se possibilidades, parciais e espaços transitórios de liberdade, que permitem que, no limite de nós mesmos, contigenciarmos aquilo que é, ou seja aquilo que pensamos, agimos e somos, historicizando-os (RODRIGUES, 2015, p. 14).

A história da educação anarquista a contrapelo do sistema escolar universal e hegemônico abre espaço para se pensar, não como período, mas como atitude, um *ethos,* capaz de produzir deslocamentos sobre a natureza de nosso presente, para perguntarmos, que somos nós como presente? São fissuras produzidas pela emergência daquilo que é, mas que nem sempre foi, ou que pode ser por outras racionalidades.

> É também por isso que, em minha opinião, o recurso à história [...] é significativo, na medida em que a história serve para mostrar que aquilo que é, nem sempre foi, isto é que as coisas que nos parecem mais evidentes são sempre formadas na confluência de encontros e acasos no curso de uma história precária e frágil [...] se estas coisas foram feitas, podem ser desfeitas, se soubermos como foram feitas (FOUCAULT, 1983, *apud* RODRIGUES, 2015, p.11).

Encaminhando-nos para o fechamento das ideias que compõem a tese o quarto capítulo *Desescolarizar por dentro* apresenta os outros fluxos e os novos contornos dados no campo de pesquisa e a reterritorialização do quadro conceitual que sustenta o objeto de estudo “a desescolarização”, resultante das inquietações e afetações ocorridas após a eleição do atual presidente da república, como anunciei anteriormente. Diante os acontecimentos, sentia-me eticamente convocada a deslocar meu olhar e abrir o meu corpo para outras experimentações, nessa abertura de um campo sensível pude ser afetada por aquilo que estremece, subverte, desescolariza de dentro e por dentro. Não posso dizer que as ordens dos sentimentos e das sensações foram exatamente assim, mas é fato que, após passar por duas experiências bastante marcantes no processo de pesquisa, a força dos acontecimentos as colocou no lugar de analisadores e são debatidas neste capítulo. A experiência de cursar a disciplina de análise institucional no PPFH/Uerj em 2018.2 e a experiência com o XI Colóquio Internacional Michel Foucault em Florianópolis e o encontro que tive nesse evento com o Grupelho (Grupo de pesquisa e intervenção em filosofia e educação) em 2018, me provocaram a olhar ao meu redor, a olhar para dentro, a olhar para minhas práticas junto dos meus e minhas colegas da universidade e colocar em análise nossa capacidade de inventar cotidianamente a vida acadêmica e a força que tem essa coletividade na produção de conhecimento.

1 AS PRÁTICAS ESCRE(VIVIDAS): UMA APOSTA ÉTICA DE PESQUISA: ENTRE O CUIDADO DE SI E O CUIDADO DOS OUTROS

1.1 Sujeito e Verdade: trajetórias de pesquisas

Meu interesse pelas práticas que subvertem a lógica da educação escolarizada e pelos modos de subjetivação que transgridem as formas de assujeitamento tem forte ressonância nas pesquisas de Michel Foucault. O próprio interesse por estas práticas foi sendo produzido de acordo com que estudava nas obras do filósofo, leituras que me inquietavam e me traziam vários questionamentos, tanto de ordem pessoal, sobre minhas relações enquanto sujeita, quanto da minha prática profissional como terapeuta ocupacional. Meu primeiro contato com os estudos de Foucault aconteceu durante a graduação no curso de Terapia Ocupacional, quando, na ocasião do meu primeiro estágio de observação em um manicômio de grande porte do Espírito Santo, ao perceber que nos banheiros não tinham portas, indaguei à professora que acompanhava o estágio e, ali mesmo no banheiro, obtive uma rápida explicação sobre disciplina e poder, seguida de uma recomendação: “leia Foucault”. Essa recomendação poderia ter muitos significados, mas não tive a oportunidade de continuar esse debate com aquela professora. O que ficou para mim desta experiência e que até hoje reverbera em meu corpo, são as marcas deixadas por essas leituras e as lentes que atravessam meu olhar para o mundo.

A primeira leitura seguiu os trabalhos em que Foucault analisa as escolas sob as mesmas lógicas disciplinares dos quartéis, das prisões, dos manicômios e das fábricas, quando ele atribui a essas instituições o papel de docilização dos corpos e de formatação dos desejos. Ao longo de seus estudos Foucault esteve voltado para o sujeito fixado em identidades normatizadas e normalizadas por prescrições, normas e padrões. Sob seu olhar o sujeito pré-constituído não existe, ele é efeito de práticas e discursos que dão forma aos modos pelos quais os sujeitos serão conduzidos, bem como, os modos como eles irão conduzir-se e conduzirão.

Em linhas gerais, Foucault nos chama atenção para os modos de operar dos sujeitos na atualidade, fundado por uma série de verdades instauradas historicamente pelo cristianismo e pela ciência, capazes de legitimarem um “*dizer a*

verdade" sobre o sujeito. Através desses discursos, práticas são naturalizadas e hegemonizadas como a condição e para a condução verdadeira do sujeito, fixadas na obediência e na sujeição ao outro.

Seguindo o itinerário intelectual de Foucault, acompanhamos a reviravolta em suas análises políticas dos dispositivos de poder da modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), no momento em que faz uma mudança no quadro cronológico de suas análises e retorna historicamente até aos gregos e romanos. Ao que Gros (2011, p.459) chama de "revolução conceitual", essa virada que Foucault faz, representa uma mudança em suas chaves de leitura e do seu quadro de análise histórico-cultural enquanto se debruçava a estudar a história da sexualidade.

Nessa aproximação com a Antiguidade ele vê operar outro regime de relação do sujeito com a verdade, uma relação que não está vinculada a relações exteriores e transcendentais (como no cristianismo), a verdade nessa cultura consiste nas escolhas inscritas na ordem da própria vida, uma verdade ligada aos modos de ser dos sujeitos, uma modalidade de relação consigo e com os outros. Há um éthos nesse dizer verdadeiro ligado à transformação de quem profere o dizer e também de quem recebe esse dizer, diferente do dizer verdadeiro fixados na exterioridade do sujeito e proferido pelo ensino, pela igreja, etc. Foucault ainda chama a atenção para o ocultamento desse regime de verdade presente na filosofia antiga, regime que foi apagado por discursos e saberes do regime moderno.

Neste deslocamento cronológico da modernidade para a Antiguidade greco-romana, Michel Foucault faz também um deslocamento conceitual. Até então, suas análises sobre a relação entre o sujeito e a verdade estavam voltadas para a emergência do sujeito como efeito das práticas sociais de separação e como efeito de projeções teóricas. Na história da sexualidade e na aproximação com os gregos e romanos emerge o sujeito e as práticas de si. O sujeito que se autoconstitui, através de técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber). Estas técnicas de si definidas como procedimentos prescritos aos indivíduos para fixar suas identidades, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento sobre si. Esses estudos mostram a Foucault um sujeito não constituído, mas constituindo-se através dessas técnicas (GROS, 2011).

Mediante esses estudos, Foucault passa a se interessar ainda mais pelos processos de subjetivação, considerando o que está em processo, assim como o que compõe essa subjetivação. Nesse sentido, ele chama a atenção para o modo com que a filosofia, desde Descartes, elabora a figura do sujeito como um ser intrinsecamente capaz de verdade, um sujeito *a priori* capaz de verdade e apenas acessoriamente um sujeito ético de ações retas. Para o sujeito moderno, o acesso a uma verdade não depende do efeito de um trabalho de ordem ética, diferente da experiência de subjetivação na Antiguidade, em que o acesso do sujeito a uma verdade dependia do movimento de conversão que impusesse ao seu ser uma modificação ética. Nessa cultura, somente pela transformação de seu ser é que o sujeito pode alcançar uma verdade, diferente da filosofia moderna em que o sujeito, tido como desde sempre esclarecido pela verdade, pode mudar a maneira de conduzir-se (GROS, 2011).

A diferença marcante entre os modos de subjetivação do sujeito antigo e do sujeito moderno consiste em suas relações com a verdade, situadas entre o "cuidado de si e o conhecimento de si. O cuidado para os antigos passa pelo ideal de estabelecer no eu certa relação de retidão entre ações e pensamentos, agindo conforme os princípios verdadeiros. Para o sujeito moderno a constituição de si é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, trata-se de reduzir a distância entre o que sou verdadeiramente e o que creio ser. Nesse sentido, o sujeito de ação reta da antiguidade deu lugar para o sujeito do conhecimento verdadeiro do ocidente moderno (GROS, 2011).

Vale ressaltar que essas mudanças de rota que Foucault opera ao conduzir suas pesquisas, por si, já nos trazem reflexões interessantes sobre a própria produção de conhecimento e que me levam a colocar em análise o próprio status da pesquisa e minha constituição enquanto pesquisadora. Tais mudanças no pensamento do filósofo não podem ser entendidas apenas como uma justaposição temática, ao invés disso, esse deslocamento do pensamento representa o modo como ele caminha, como se estivesse inserido em uma espiral hermenêutica, em que ele faz emergir com cada "novo" pensamento um reencontro das obras precedentes com o impensado (GROS, 2011). Sobre esse deslocamento Foucault ainda explica:

> Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica? – se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não

> consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível tentar pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2018, p. 14).

Assim, não há nesses estudos um abandono das análises empreendidas ao longo de sua trajetória intelectual que envolve os processos de normalização e os sistemas alienantes de identificação, mas o que Foucault pretende significar com essas novas análises é que,

> ...há uma possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. Trata-se, em suma, de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito (FOUCAULT, 2011b, p. 475).

Essas palavras apontam para a imanência da história, onde os processos se constroem, mas, sobretudo, se desconstroem, ele descreve um sujeito a partir de uma determinação histórica e também um sujeito cercado de possibilidades éticas. É nesse sentido que o filósofo mostra sua aproximação com a cultura grega e romana e aponta para essa ideia de sujeito, distante das constituições transcendentais e das fundações morais para afirmar um sujeito que, por meio do discurso verdadeiro – perseguido pela relação estruturada consigo - possa agir corretamente em face das circunstâncias (GROS, 2011).

O que encontramos no pensamento de Foucault é a abertura de espaço para uma ética que se inscreve na própria vida, “fazer da própria existência, desse material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por coerência interna” (GROS, 2011, p. 480). Foi a partir desses pensamentos que essa pesquisa foi tomando corpo, foram estas questões levantadas por Foucault que serviram como o fio condutor desse estudo e são as análises sobre produção do sujeito ético e sua relação de si consigo a base para pensarmos as práticas educativas e seus efeitos na relação entre subjetividade e verdade.

É por essas lentes que estaremos olhando para as experiências desescolarizadas ao longo do trabalho, vistas como uma expressão ética dos sujeitos dada pelo cuidado com a verdade**.** Pela capacidade dessas experiências em resistir a certas formas da educação normatizada e normalizada, elas subvertem as lógicas e abrem frestas no instituído para que outras relações possam ser

experimentadas. Pelo questionamento e pela resistência, as experiências desescolarizadas apresentadas provocam rupturas na relação de verdade instaurada pelas instituições, proporcionam torções na lógica universal e hegemônica e nessa tessitura investem na invenção de práticas singulares. Além disso, essas práticas subvertem a política do nosso tempo e as instituições ligadas a essa política, dentre elas a escola – que estabelece uma relação com a verdade no sentido de impor a legitimação do poder (CANDIOTTO, 2010).

Sendo essa constituição ética do sujeito uma das principais questões que interessam nesta pesquisa, é também a partir dessa constituição ética que esse estudo foi conduzido. Nessa conexão é que foram feitas as alianças teóricas e metodológicas, dadas a partir de um desejo de encontrar um modo singular de estar na academia e produzir conhecimento. Desse modo o que venho produzindo com esse estudo é a corporificação das marcas (ROLNIK, 1993), uma pesquisa conectada a uma rede de problematizações, pensamentos, análises e a um corpo que existencializa com essa escrita o cuidado de si.

1.2 **A noção de cuidado de si e dos outros e a coragem da verdade**

A noção de cuidado de si a que me refiro faz parte de uma constituição ética e política dos sujeitos, é uma noção fundamental para pensarmos sobre os modos de subjetivação. **Em uma dimensão política,** a noção de cuidado de si se situa na relação de forças entre *o eu e os outros*, no sentido de colocar-se em posição de resistência a certas maneiras e métodos de governança de diferentes ordens: acadêmica, médica, doméstica, política, pedagógica, espiritual. Na esteira do pensamento sobre o cuidado de si, *governar* é agir sobre si mesmo, é a condição de um posicionamento crítico diante de quaisquer ações de condução (CANDIOTTO, 2010).

Na análise foucaultiana a própria liberdade dos sujeitos está vinculada a uma ontologia da subjetividade que é produzida por aparatos jurídicos e filosóficos. Um tipo de liberdade fundada na constituição de um sujeito moral[13] (conjunto de regras), que na sua relação de governo pode estabelecer diferentes maneiras de interação.

[13] Produção dos sujeitos envolvidos por um conjunto de valores e regras, dadas a partir dos aparelhos prescritivos como a igreja, a família, a escola, etc.

Foucault chama atenção para duas dessas maneiras: uma que está ligada aos preceitos de um governo de condutas, que se dá pela aceitação de determinados modos de sermos conduzidos; e outra por um modo de governo que está ligado a um governo de si, que passa pela resistência e criação de alternativas ao modo como essa condução é exercida. São alternativas que Foucault designa como contracondutas, uma maneira de governar a si mesmo que se impõe diante dos diferentes modos de governar.

Em uma dimensão ética, o cuidado de si está inserido em um jogo de forças do eu para consigo, que passa pela constituição de si como sujeito moral e sua relação com os preceitos prescritivos dos códigos de conduta. Frente aos códigos - de ordem acadêmica, médica, doméstica política, pedagógica, espiritual - estão envolvidas tanto a relação do indivíduo como agente desses códigos *quanto sua própria constituição moral* frente a esses códigos. É essa própria constituição moral que chama a atenção de Foucault em História da Sexualidade, em que ele percebe que mesmo na ocorrência de códigos de conduta circunscritos nos quadros de prescrições bastante rigorosos, como às das prescrições sexuais, os sujeitos criam diferentes práticas para atender a tais códigos. Há, portanto, observa Foucault, uma *substância ética*, uma maneira pela qual o indivíduo vai constituir uma parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral. Em linhas gerais, essa substância ética está relacionada aos modos de sujeição (ou às contracondutas, ou às resistências), à maneira que o indivíduo se relaciona com as regras e se reconhece como ligado (mais, ou menos, ou não) à obrigação de pô-las em prática (FOUCAULT, 2017, p. 33).

Há no cuidado de si uma substância ética que se confronta com a moral moderna, que a partir das ciências dos homens, deslocaram o “cuidado de si” para o “conhece-te a ti mesmo”. O conhecimento atrelado à identidade, aquele capaz de instaurar a verdade sobre os sujeitos, capaz de fixar e naturalizar os modos de existir, modos de subjetivação que tem como referência o sujeito ideal de conhecimento.

Com a aproximação que Foucault faz dos gregos e romanos ele reconhece naquelas culturas outras experiências de subjetivação, outro regime de relação do sujeito com a verdade, em que sujeito e verdade não estão vinculados pelo exterior (como diz a ciência e o cristianismo), mas por uma estilística de existência. Foucault

identifica várias experiências que se deslocaram na história moral do sujeito, passadas da afirmação de um sujeito verdadeiro no sentido de uma subjetivação (cuidado de si) para um sujeito verdadeiro no sentido da sujeição (conhece-te a ti mesmo), modo hegemônico de subjetivação do nosso tempo (GROS, 2011).

Chama a atenção de Foucault na cultura greco-romana a presença de um conjunto de experiências de subjetivação que se constituem a partir das “estéticas da existência” das “artes de viver”. As estéticas da existência eram compostas de técnicas de si como a meditação, a escrita de si, os exercícios físicos e espirituais, que aparecem como práticas de cuidado de si, um caminho para uma construção subjetiva, comprometida eticamente e politicamente com a verdade. A verdade não aparece nessas culturas como um discurso capaz de se dizer verdadeiro sobre o sujeito – como a verdade fundada pelo cristianismo e pela ciência – a verdade se manifesta entre os gregos e romanos através da parresía, do dizer verdadeiro, da fala franca.

Seguindo o ato pelo qual o sujeito dizendo a verdade, a verdade se manifesta e representa a si mesmo, trazendo ao sujeito que se expressa o reconhecimento pelos outros como alguém que diz a verdade[14] é a opção de Foucault para estudar a noção e a prática da parresía da Antiguidade. Esse estudo segue na busca de entender como os discursos verdadeiros produzem modos de subjetivação do sujeito que deles faz uso (GROS, 2011). A parresía instaura um estilo de vida que se desvia das formas de submissões para se afirmar na luta pela verdade, com isso, através do jogo parresiástico o sujeito é conduzido a inventar novas possibilidades de experimentar a própria existência, dando a esta existência uma estilística. A luta pela verdade nesse contexto implica um estilo de vida que se afirma na liberdade de dizer.

Ao analisar a parresía, Foucault entende que esse falar franco é uma forma de fazer filosofia nas diversas tradições filosóficas (por exemplo: os cínicos, os estoicos, os epicuristas) que não se expressa simplesmente como uma doutrina teórica, mas se afirma como um modo de vida. Nesse sentido, a parresía é um conceito central para analisarmos a constituição dos sujeitos, como destaca Foucault, pois ela nos fornece ferramentas para pensarmos sobre os modos de

[14] O ato pelo qual a verdade se manifesta é chamado por Foucault de Aleturgia.

subjetivação da modernidade, já que a parresia é um dos nexos de união entre o paganismo e o cristianismo.

A noção de parresía na cultura antiga aparece para o filósofo como uma noção política, ligada ao domínio da direção da consciência, da condução espiritual, do conselho da alma, que tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito para um tipo de governo de si e dos outros. A parresía aparece como o direito de falar, de tornar pública a palavra, inscrita numa ordem de coisas que interessam não apenas ao indivíduo, mas, sobretudo à cidade, um tipo de parresía democrática.

Foucault vai até ao diálogo platônico *Laques*, um diálogo que é atravessado pelo tema da parresía e da coragem, a coragem de Sócrates para enfrentar homens importantes do Estado e a coragem de Laques e Nícias para responder às questões de Sócrates, um tipo de coragem que está presente e entrelaçado com a verdade. O que aparece como central no diálogo é a relação ética da verdade que implica coragem, tanto por parte de Sócrates, quanto pela parte dos dois homens. Há uma relação ética da coragem da verdade, ou melhor, a ética da verdade implica coragem (FOUCAULT, 2017).

Outro diálogo platônico do qual Foucault se aproxima é o *Alcibíades*, com o intuito de comparar o ponto de partida de duas grandes linhas de evolução da prática filosófica no ocidente. Ele identifica que com Sócrates (a partir dos dois diálogos) emerge o dizer verdadeiro como princípio da bela existência ligada ao cuidado de si, mas dessa relação, desdobram-se outras duas linhas de desenvolvimento possíveis: *a metafísica da alma e a estética da existência.*

No Alcibíades é preciso se ocupar da alma e fazer desse conhecimento uma ontologia do eu, por meio de um elemento divino que lhe permita ver a verdade. No Laques, ao contrário, o objeto de cuidado não é a alma, e sim a maneira de viver, a filosofia é posta como prova de vida, do bíos.

Na perspectiva de Foucault, no Laques instaura-se uma relação diferente do que vemos no Alcibíades, sendo esta segunda, a relação que se sustentou com o cristianismo na cultura ocidental, em que a ética da verdade está ligada à pureza, purificação, e que somente pela ruptura com o mundo sensível é que se tem o acesso à verdade. Ele aponta para uma passagem: *do impuro ao puro, do obscuro ao transparente,* uma marca na trajetória moral do sujeito que lhe impõe como

condição de ver e dizer a verdade, a purificação, constituindo um dos aspectos da ética da verdade da filosofia moderna (FOUCAULT, 2017).

Ainda que Foucault reconheça que para Platão as duas temáticas estão ligadas e que não haja incompatibilidade entre elas, ele aponta para estas duas linhas como pontos de partida para dois caminhos diferentes de atividade filosófica no ocidente. De um lado, a filosofia como aquela que tem a alma como elemento de cuidado, e de outro, a filosofia como experiência da vida, uma prova da existência, a elaboração de uma modalidade de vida.

No Laques o cuidado está centrado no bíos, a vida como objeto de cuidado, e inaugura toda uma atividade filosófica que toma o cuidado de si como prova da vida e não como o conhecimento da alma. Nesse diálogo aparece o domínio da existência, não como prestação de contas de si pela alma, pela técnica ou pela cadeia da racionalidade, mas prestar contas *da maneira que se vive*, *à maneira de se conduzir*. Esse domínio da existência marca a harmonia entre vida e discurso, à prática de um discurso verdadeiro, articulado a um estilo de existência, correlativo da prática do dizer a verdade. E esse discurso verdadeiro aplicado ao cuidado de si.

No Alcibíades é preciso ocupar-se da alma para que ela contemple a si mesma e reconheça o elemento divino que lhe permita ver a verdade, enquanto que, no Laques, desenvolve-se uma prática diferente, ocupar-se da vida ao invés da alma. Nesses dois diálogos encontra-se o ponto fundamental para o desenvolvimento da história da filosofia ocidental e suas duas vertentes, a filosofia como aquela que o indivíduo ao ocupar-se de si mesmo é conduzido à realidade metafísica que é a alma. A filosofia se situa sob o signo do conhecimento da alma e faz desse conhecimento uma ontologia de si. De outro lado a filosofia é colocada como prova da vida, da elaboração *de certa forma de vida*. A filosofia como experiência de vida, que é a matéria ética, objeto de uma arte de si mesmo (FOUCAULT, 2017, p. 108).

No Alcibíades encontra-se a descoberta do sujeito de si mesmo como realidade ontologicamente distinta do corpo, como alma, uma delimitação do discurso da metafísica. O Laques também parte do conhecimento do sujeito, mas a instauração de si não se dá pela descoberta da alma e sim da maneira de ser e fazer, da qual se trata de prestar conta ao longo da existência. Mas essa prestação

de contas não se dá em forma de contemplação da alma por ela mesma no espelho da sua própria divindade, se dá pela maneira de se conduzir. Será pelo discurso verdadeiro e não pelo discurso metafísico, o discurso terá a função de dar à existência certa forma.

Nessa direção Foucault destaca: se na história da filosofia ocidental *a metafísica da alma se inscreve predominantemente no pensamento, a história da estilística do pensamento, da busca da existência bela também está presente*. Foucault reconhece a associação entre os dois temas, porém ressalta que esta relação é elástica e variável, trazendo como exemplo os diferentes estilos de existência associados a metafísica da alma, mas salienta que a estilística da existência não pode ser a aplicação prática de algo como uma metafísica da alma. E deixa marcada toda a trama na história da subjetividade que foi recoberta pela história da metafísica, a história da maneira que estabelecemos a ontologia da alma. Contudo, o filósofo insiste em mostrar o outro ponto, o outro lado e também a alternativa, a história da vida como beleza possível (FOUCAULT, 2017, p. 108).

Tomadas essas análises não significa que Foucault fixe o cuidado da bela existência como uma invenção socrática ou da filosofia greco-romana dos séculos V e VI A.C, para, além disso, sua intenção foi destacar as relações de cuidado mantidas nesse recorte histórico e chamar a atenção para o fato de que, ainda que a presença da parresía como modalidade ética que aparece com Sócrates tenha sido encoberta no início da filosofia ocidental, ela está presente e está ligada ao cuidado de si combinada no jogo da verdade, como princípio da estética da existência.

Com o objetivo de analisar a coerência dessa associação do dizer-verdadeiro e a vida como obra de arte, Foucault se aproxima dos cínicos, caracterizados como sujeitos da parresía. Os cínicos são sempre vinculados a certo modo de vida com regras baseadas no princípio da coragem do dizer-verdadeiro, da fala franca. Para cumprir essa tarefa, eles se desprendem de qualquer tipo de deveres privados, obrigações inúteis, opiniões supérfluas, sua vida não pode estar reduzida à alma e a vida está voltada para ela mesma. A prática filosófica no cinismo é uma prática militante, uma missão, uma maneira filosófica de viver, que pode ser uma opção, mas no interior da vida filosófica tem a função de combate a serviço da humanidade, que só um cínico pode exercer. Exercer a vida filosófica, ou não, pode

até ser uma questão de opção e liberdade, mas se dispor a ser um cínico e tomar a tarefa de combater, com e pelo gênero humano por mudanças do mundo, é uma missão dada pelos deuses, não por meio da vocação divina ou por sinais de graça como no cristianismo. Não há marca prévia que permita se reconhecer como cínico, esse reconhecimento se dá pelo cuidado de si mesmo, por meio da prova de si sobre si. Tornar-se um cínico não se dá na busca de sinais exteriores, mostrando que deus o teria escolhido, nem pela autoinstituição, mas por meio da prova de si sobre si, reconhecendo quem é você e daquilo que você é capaz para viver cinicamente.

Ao resgatar a figura dos cínicos, Foucault quer mostrar uma categoria histórica que atravessa sob diversas maneiras e com diferentes objetivos a história ocidental. Ele reconhece um cinismo que percorre a história do pensamento, da existência e da subjetividade ocidental e, a título de exemplo, associa o cinismo à figura do/da militante nos movimentos revolucionários do século XIX. Não aquela figura do/a revolucionário/a, intelectual de vanguarda que se considera como o único e a única capaz de guiar trabalhadores e trabalhadoras para a revolução. Menos ainda o sujeito que toma a verdade do partido, da ciência [...] como uma verdade universal para conduzir os outros. Também não diz sobre o/a revolucionário/a que trabalha guiado/a pelo “erro dos outros” e com medo de recair nas práticas burguesas, as quais ele/ela considera que precisam ser negadas em nome de certa purificação da verdade: correta e cientifica. Mas a figura revolucionária que reconhece a vida em si mesma, sem a dependência de verdades exteriores (FOUCAULT, 2017).

Outra prática que dá ao cínico uma característica militante é o reconhecimento da sua missão por meio da prática da ascese, *pelo* trabalho da alma - ressaltando o distanciamento de significado com o cristianismo em que somos subjetivados e levados imediatamente a pensar *como* trabalho da alma. O cínico é aquele que não se apega à casa, à pátria, à família, é livre de tudo e de todos para se colocar como um zelador universal, exercer sobre os outros o cuidado como o médico, como missionário, do batedor que dá conselhos e opiniões.

Isso requer o desprendimento de todos os vínculos particulares para que seja possível cumprir a tarefa da universalidade ética. Diferente de uma universalidade política designada a um grupo, uma cidade, um Estado, refere-se à

universalidade de todos, um vínculo individual com os indivíduos, mas com todos os indivíduos. O cínico dessa maneira se coloca como responsável pela humanidade, aquele que cuida do cuidado dos homens e não se levantará na tribuna para falar das rendas públicas, não discutirá os impostos, pois sua verdadeira atividade política consiste em falar a todos os homens sobre felicidade e infelicidade, da boa e da má sorte, da servidão e da liberdade, sua figura está associada ao “governo do universo” (FOUCAULT, 2017).

A vida cínica é a vida soberana de si, despreza as monarquias reais, políticas e funda para quem exerce uma modalidade de vida feliz, uma prática da verdade manifestada. É essa manifestação da verdade e os diversos caminhos simultâneos que tomam essa função de veridicção, os pontos que mais despertaram o interesse de Foucault. O primeiro deles é a conformidade na conduta e no corpo, o cínico é uma “estátua visível da verdade” dizia Epicteto[15] sobre os cínicos. Outra tarefa em relação à verdade é a busca por alcançar o conhecimento de si, o trabalho da verdade de si sobre si, o cínico deve sempre ser capaz de estimar suas capacidades para enfrentar as provas, à medida que também seja capaz de exercer a vigilância sobre si, se colocando como zelador de seu pensamento (FOUCAULT, 2017, p.274).

Além de estar atento ao fluxo de sua pessoa moral e de suas representações, o cínico está voltado a olhar atento para os outros, eles têm a inteira tarefa de cuidado para com a humanidade. Há uma modalidade de cuidado nesse jogo: o cínico cuida de si e cuida do outro, por entender ele mesmo como pertencente ao gênero humano. É aquele que cuidando dos outros, sabe que os outros cuidam dele e ao mesmo tempo, cuida de si. Não se pode confundir o cínico como aquele que se ocupa em cuidar da vida privada alheia, ao contrário, o que ele faz é se ocupar do gênero humano do qual faz parte, assim o cuidado com os outros vem coincidir com o cuidado de si.

Esse cuidado de si, que é o cuidado com o outro é um dos pontos de deslocamento na conduta dos indivíduos e a mudança na configuração de mundo marcado pelo cristianismo. Quando os cínicos colocam em xeque por meio de suas críticas, de seus escândalos, o erro dos indivíduos em buscar a natureza do bem e do mal, eles querem mostrar o quanto os sujeitos se enganam quando buscam num

[15] Epitecto: filósofo grego pertecente à escola filosófica estóica.

outro lugar a verdade, quando buscam o princípio do bem e do mal exteriores de si como se fosse possível alcançarem uma outra vida. Nessa tradição, a vida outra é aquela que aparece na vida comum das pessoas, como sendo precisamente outra, ao invés de verdadeira. O princípio desse pensamento está na própria alteridade da vida e é isso que faz o viver de maneira outra, a verdadeira vida na forma da existência. É por meio dessa alteridade que homens e mulheres são convocados a existir, essa será a verdadeira existência. Engana-se quem entende essa forma de vida como uma necessária reforma de indivíduos, pois o cínico se dirige a *toda* humanidade, ou seja, é *todo mundo outro* capaz de emergir, esse é o horizonte (FOUCAULT, 2017).

Diferentemente do outro mundo à maneira de Platão, aquele reservado às almas após a libertação dos corpos, o que temos no cinismo é outro estado de mundo, outra "catarse" do mundo, uma cidade de sábios, vivido na maneira de uma vida outra, de modo que a militância cínica não tivesse nenhuma necessidade. Chegar a essa condição se dá pela constituição de cada individuo, pela maneira que cada um estabelece sua relação consigo mesmo, a vida verdadeira como forma de transformação do gênero humano e do mundo, *a vida outra para o mundo outro.*

Nesses dois núcleos que constituem a gênese da experiência filosófica ocidental temos: um núcleo fundado no esboço da matriz do que foi uma forma considerável de vida devotada à verdade (cristã e moderna) enquanto um estado de dizer- a- verdade e a manifestação da verdade pelo discurso. Outro núcleo baseado na prática da verdade que não requer apenas mostrar o que é o mundo em sua verdade, mas mostrar que para se alcançar o mundo na sua verdade, é necessário se tornar outro por meio de uma alteração completa na relação de si consigo. É, portanto, no retorno de si para si, no cuidado de si que se encontra o principio da passagem para o mundo outro.

Michel Foucault ao longo do texto chama a atenção para a fonte de seu texto, base para suas análises apresentadas sobre a vida dos cínicos, o terceiro livro das Conversações de Epitecto, um estoico que representa a vida cínica e elimina da vida cínica algumas coisas, assim como acrescenta na sua descrição categorias estoicas. O que temos nessa descrição foucaultiana é uma apresentação estoicizante do cinismo. Sua intenção em conduzir a análise dessa forma, por meio de uma fonte "mista e impura" é mostrar como em torno do cinismo acoplaram-se

outras filosofias como o estoicismo representado por Epicteto (FOUCAULT, 2017, p. 279).

Com esses apontamentos o filósofo quer mostrar a mistura de elementos absorvidos na experiência cristã, por exemplo, a experiência do ascetismo cínico que deu lugar para o ascetismo cristão. Essa e várias outras experiências, quando deslocadas pelo cristianismo, fazem uma inversão da verdade da vida. A verdadeira vida posta como uma representação, um estado anterior à vida verdadeira, inversão que modificou o sentido da relação entre o sujeito e a verdade. O que temos a partir disso é a presença de práticas que aspiravam conduzir ao mesmo tempo a vida, a vida verdadeira, e a vida de verdade, sendo recoberta por um jogo que busca a verdadeira vida, a verdade da vida, através da busca por outra vida.

Ao trazer essas questões Foucault insiste na criação, na abertura de caminhos outros, na invenção de novas formas de militâncias políticas e de artes de viver. Revisitar a história dos cínicos coloca em movimento o pensamento sobre as relações com o que chamamos de verdade e traz à cena a possibilidade de pensarmos a verdade como encontro de si consigo. Uma relação de cuidado de si, ao mesmo tempo em que também é o cuidado com outro. Por essa ética do cuidado de si passam os projetos coletivos que apostam na subversão de certas verdades, um caminho para a liberdade.

A liberdade como a capacidade de criação coletiva marcada por relações singulares, como um processo que se faz e se desfaz a todo o momento, como um conjunto de práticas individuais e coletivas, cultivadas a partir do cuidado de si. Os termos utilizados por Foucault para pensar liberdade seguem opostos à ideia de liberdade democrática, como direito no Estado liberal, como ponto de chegada ou o ponto de partida. Nesta ética do cuidado de si, liberdade não é universal; não se trata do direito de ser, mas sim, a capacidade de fazer; tem um caráter inventivo, uma prática concreta, relacionada à verdade e à produção de novas subjetividades.

E não à toa, liberdade está entrelaçada à questão da verdade e produção de subjetividades nas últimas produções de Foucault, em que ele nos coloca o tempo todo frente ao questionamento: “até onde o que eu faço da minha vida tem a ver com meu desejo?” Quando questionamos nossas condições de vida, saímos da armadilha de pensar respostas absolutas para a realidade social e assim abrimos

frestas para nossa capacidade de produzir práticas, produzir subjetividades singulares (GARCIA; VASQUEZ 2015, p. 86).

É essa capacidade política dos cínicos em transformar a realidade social que mobiliza essa aproximação, não há nos cínicos um mundo novo, mas sim um mundo outro, o mundo que vivemos, vivido de outros modos, fazendo outras coisas, pelo seu engajamento político eles representam a transformação do mundo. É algo semelhante desse engajamento cínico que persiste na história que me interessa olhar nas análises das experiências apresentadas ao longo da tese. Não será o caso de estabelecer comparações, mas tomar como inspiração para pensar sobre a capacidade dessas experiências desescolarizadas em inventar suas próprias práticas, em instaurar outras relações com as lógicas instituídas. Aproximar-se do cuidado de si, tal como é problematizado na cultura antiga, adquire nos dias atuais um significado político, que aponta para a "conversão a si" e não para a "renúncia de si", abrindo brechas para a rebeldia e resistências, para possibilidades de construção de "vidas outras" para "mundos outros", para a invenção de novos laços sociais (RAGO, 2008).

Como destaca Rago (2008, p. 191) o próprio Foucault reconhece as "inúmeras tentativas históricas de fundação de um sujeito ético e de novos espaços políticos e sociais". Em sintonia com esse pensamento, este estudo aposta que as práticas – a prática do ato de pesquisa e as práticas desescolarizadas de educação em análise no curso da pesquisa – podem produzir novas subjetividades, novos modos de existência. Assim, seguiremos nas *análises das práticas que subvertem as lógicas hegemônicas,* objetivo central dessa pesquisa, as pistas deixadas por Foucault quando ele nos convoca a questionar e refletir sobre as lógicas que constituem nossas práticas, nossos modos de vida, nossa relação com a verdade, nossos desejos, nossas vidas, nossos corpos e a partir desses questionamentos abrir brechas para outras possibilidades.

Todas essas questões debatidas por Foucault foram se constituindo como base filosófica para as análises desenvolvidas nesse estudo. O cuidado de si como condição ética do sujeito com a verdade foi tomado como o mote e motor desse processo de pesquisa, que se prolonga na recusa do eu/nós, na recusa da homogeneidade produzida pelas instituições. Num fluxo em que a prática convoca um pensamento, contornos deste estudo eram produzidos, ainda que naquele

momento eu não tivesse noção das marcas que as experiências imprimiam na minha experiência como autora. Um fluxo de escrita que representa uma abertura ao desconhecido, em que a escrita não só dá corpo ao pensamento, mas me conecta às minhas apostas e verdades, um devir da experiência que me afeta e me transforma, um emaranhado processo de investigação que expressa também um cuidado de si.

Uma expressão do cuidado de si que, ao mesmo tempo é o cuidado com os outros, feito à medida que me aproximo das práticas de educação que se manifestam e resistem para não entrarem na lógica hegemônica, afirmo a capacidade dos/as sujeitos/as de subverterem essas lógicas através de suas próprias verdades, inventado práticas outras. Nesse exercício investimos em projetos coletivos, para o exercício de cuidado, em que eu pesquisadora convocada pelo eu/nós das experiências nos encontramos para produzir uma espessura de invenção. Nesse movimento rompemos com os currículos escolares, com os manuais de pesquisas, com o corpo necessário para estar na escola, na universidade. Inventamos aulas teatros, trazemos Linn da quebrada para dialogar com a filosofia, montamos um coletivo de crianças no fundo de um quintal como recusa à escola, montamos uma escola sem cadeiras, sem ciclos, sem currículos, sem professores. E ainda falamos disso em um programa de pós-graduação, em uma tese de doutoramento baseada em um rigor ético do cuidado de si.

Trazer o ato da pesquisa para o lugar de análise, colocar meu lugar de pesquisadora e minha produção de conhecimento em análise, produzir torções por meio dessas análises no instituído e, sobretudo, trazer meus afetos e minhas marcas para o centro da análise faz dessa pesquisa uma aposta ética que expressa certo compromisso político com a produção acadêmica.

1.3 **Escrevivência: a expressão de um cuidado de si e dos outros**

No exercício de compor um campo de diálogo entre autores, autoras e obras que seguem um posicionamento ético baseado em um cuidado de si em sua produção de conhecimento, encontro na escrita literária de Conceição Evaristo uma sintonia, uma escrita que traz as marcas para o centro da análise e por essa atitude é capaz de transformar a si e às/aos outras/os.

Em um diálogo entre a arte, a literatura e a militância Conceição Evaristo faz da sua artesania uma reflexão crítica da realidade, olhando para suas implicações e buscando em sua experiência o sentido do “fazer da vida uma obra de arte”. Para além de sua escrita, o percurso da autora, sua insistência em se afirmar como escritora e ser reconhecida por isso, por si, já fala sobre uma “coragem da verdade” que a impulsiona. Ela subverte as lógicas de uma sociedade colonialista[16], como é o caso da sociedade brasileira, que historicamente coloca negros e negras em um sistema de forças subalternizadas, tanto no que diz respeito ao exercício dos papéis sociais quanto em suas narrativas.

As narrativas das pessoas negras quando reconhecidas, em geral são atribuídas como conhecimento de transmissão oral, a produção escrita pouco figura, seja na produção do trabalho acadêmico ou na literatura, trazendo a sensação de que essa produção é inexistente. Historicamente, há uma falta de reconhecimento e uma negação na identidade racial de muitos desses autores, como é o caso, por exemplo, de Machado de Assis. Esse importante escritor teve sua imagem embranquecida[17] em função do preconceito das elites intelectuais que não admitiam que um negro, ‘adaptado ao trabalho manual’, fosse capaz de desenvolver o trabalho intelectual (EVARISTO, 2009; SOARES & MACHADO, 2017; SILVA, 2017).

Nessa lógica, a presença de Conceição Evaristo no círculo da literatura brasileira subverte antes de qualquer coisa, pela cor de sua pele, mas, sobretudo, pelo seu posicionamento como autora, mulher, negra, de origem pobre e da favela e que toma essa condição como força motriz de sua escrita. Esse posicionamento lhe impõe uma série de desafios, ao mesmo tempo em que faz da sua obra uma expressão de coragem, como pode ser constatado no percurso do livro “Becos da

---

[16] Sociedade estruturada pela relação de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade (QUIJANO, A. Colonialidade do poder In: SANTOS, B. MENESES, M.P (Orgs). Epistemologias do Sul. Cortez Editora, 2010).

[17] O embranquecimento dos negros é efeito de um conjunto de teorias responsáveis pela produção de conhecimento do racismo científico e produtoras de práticas e discursos raciais e discriminatórios que se legitimaram a partir do século XIX pela ciência. No Brasil essas teorias fundamentaram uma série de políticas públicas na construção do Estado na passagem do século XX. Essas políticas indicavam a necessidade do Brasil reduzir a população negra por meio do branqueamento da população, através da miscigenação dos negros com a raça branca considerada como superior. Essas políticas eram consideradas como uma saída civilizatória para o Brasil (MAIA, K.S; ZAMORA, M.H.N. O Brasil e a Lógica Racial: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. Psic. Clin., Rio de Janeiro, vol. 30, n.2, p. 265 – 286, 2018).

Memória". Este livro representa uma das principais obras de Conceição Evaristo (que em 2017 foi para sua terceira edição e foi traduzida para a língua francesa) mas que só foi publicado vinte anos depois de ter sido escrito, através de uma pequena editora dedicada à literatura negra, apesar das diversas tentativas de publicação.

Desde sua primeira publicação individual "Ponciá Vicêncio" em 2003, (obra financiada integralmente pela própria escritora), a autora já publicou seis livros individuais, traduzidos para francês, inglês e alemão e diversos contos em obras coletivas. Pelo reconhecimento de seus escritos ganhou o terceiro lugar no "Prêmio Jabuti em 2015", na categoria contos e o "Prêmio Faz Diferença 2016" do O Globo, na categoria prosa. Ainda assim a autora aponta para uma série de entraves e dificuldades em ocupar os espaços hegemônicos dedicados à literatura, como foi possível constatar durante a eleição da cadeira setenta e um da Academia Brasileira de Letras. Após se autocandidatar (já esperando a derrota em função da falta de representatividade negra e feminina na academia) Evaristo teve apenas um voto.

Sua trajetória, assim como sua literatura é a expressão do que ela chama de Escrevivência. Ao fundamentar suas narrativas em suas experiências ela diz perseguir uma escrevivência. Esta escrita da autora se desenvolve a partir da narrativa construída com sua própria vivência e a vivência de outras mulheres. Por meio da escrevivência ela traz para o centro da análise a condição da mulher negra na sociedade brasileira e ao problematizar essas condições ela coloca em movimento os discursos e as práticas produzindo deslocamentos.

> Esse termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da "mãe preta" contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito. Quero rasurar essa imagem da "mãe preta". A nossa escrevivência conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita...Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (EVARISTO, 2017, Trecho de entrevista).

Sua escrevivência atualiza também os discursos da literatura, transformando-os através do dizer- verdadeiro, de seu modo de conduzir-se, em narrativas que subvertem a literatura hegemônica, que em sua maioria, representa

o negro em papéis coadjuvantes, exceto quando ele é bandido, empregado doméstico, escravo, profissional do sexo ou mendigos (DALCASTAGNÈ, 2011). Uma aparição que naturaliza os estereótipos e reforça os preconceitos.

Através da escrevivência os sujeitos podem se reconhecer através de outros discursos abrindo espaços para novos modos de subjetivação (EVARISTO 2009). Essa afirmação também é válida para pensarmos a escrevivência como uma aposta metodológica, em termos de pesquisa. Sua força é capaz de subverter a lógica da produção de conhecimento soberano nas universidades, marcado por um conjunto de normas e prescrições aplicadas a textos produzidos como um amontoado de citações e referências, que propõe em seu interior "dizer *a verdade* sobre o sujeito, sobre a realidade, etc". No lugar disso, a escrevivência em termos metodológicos traz para a escrita científica um caráter artístico e poético de um dizer-verdadeiro de si sobre si, onde *vidas outras* passam a compor a produção de conhecimento*.* Através da escrevivência é possível narrar as próprias experiências, produzindo contra-narrativas capazes de fazer emergir *mundos outros.*

A noção de escrevivência vista como a prática de cuidado de si comprometida com o cuidado com os outros, em que, a singularidade das narrativas apontam para uma coletividade, ambas conectadas por um campo comum de experiências e por seus marcadores sociais. Conceição Evaristo (2019) ao dizer sobre o fundamento da escrita de *Becos da memória* afirma tratar-se de uma vivência "que foi minha e dos meus", há, portanto nesta escrita uma militância que abrange outras mulheres, uma contra-narrativa que subverte o mundo - mais uma vez, em outro plano de análise - mundos outros emergem quando essas mulheres coletivamente se percebem capazes de produzir vidas outras.

> A autoria de mulheres negras na literatura brasileira traz uma vertente com novas histórias, novos enredos, novos personagens, que na verdade borram a literatura. Essa autoria tem um discurso literário que se distancia do que foi escrito até hoje a nosso respeito. Ela parte de dentro de nossas experiências, somos nós dizendo de nós mesmos, nós como sujeitos de autoria, como sujeitos de temática, criando os nossos próprios enredos (EVARISTO, 2017. Trecho de entrevista).

Na produção de uma escrevivência é possível que haja transformações, tanto dos sujeitos e sujeitas como da realidade, e essa é uma das lições que Evaristo nos deixa ao mostrar sua maneira de escrita. Esse exercício de escrita feita por Evaristo serve como inspiração para "contar minhas histórias", para relatar as experiências

que vivenciei na trajetória dessa pesquisa com as práticas de educação. Ao dar contorno às linhas de fuga, desejo colocar em movimento as múltiplas possibilidades de desescolarizar nossas práticas, mas sobretudo desescolarizar a si, as nossas relações de si consigo.

Essa comunidade de diálogo que organizei com Foucault, os cínicos e Conceição Evaristo nos ensina sobre a alteridade da vida, sobre a condição ética e política de fazer a verdadeira vida como forma de existência. Foram essas pistas que busquei seguir ao longo dos textos, é por essas lentes que estou olhando as práticas desescolarizadas, apresentadas a partir daqui em forma de capítulos. Essas pistas incluem também olhar para as capturas e para os modos de subjetivação hegemônicos presentes nessas experiências, que vez ou outra expressam as instituições que nos produzem e regem nosso tempo. Contudo, o que me interessa é observar a abertura de frestas, os pontos de subversão e os desvios da lógica que insistem em existir. Foram a partir desses pontos que fui tecendo os fios de análise das experiências desescolarizadas que se “aproximaram de mim” ao longo dessa escrita de si que percorreremos capítulo a capítulo.

2 **INSURREIÇÕES LIBERTÁRIAS**

Algumas questões que passam pela mobilização desta pesquisa estão relacionadas ao impasse que se coloca entre o capitalismo e a educação, efeito da organização de um sistema que produz modos de subjetivação para responder suas demandas. Dentre muitos, compartilho da ideia de que numa sociedade capitalista a educação se constitui assumindo sua face e se expressa modulada pela lógica do capital, por isso, interessa-me trazer para a cena a força política das práticas de educação e as linhas que operam na subversão dessas lógicas.

Partindo dos questionamentos sobre os interesses do Estado na implantação de seus sistemas de ensino este capítulo dialoga com as experiências de educação libertária e suas bases de pensamento ligadas ao conceito de autogestão, que historicamente se manifestaram subversivamente à lógica da educação hegemônica. Seguiremos observando os tensionamentos desse campo de disputas que é a educação e como a educação libertária teve alguns de seus conceitos capturados e transfigurados pelo capitalismo, como o próprio conceito de autogestão. Em seguida vamos até as iniciativas que atualizam as ideias libertárias para pensarmos sobre as linhas de força que operam nessas práticas, dando destaque às Okupas e aos coletivos de educação.

2.1 **Educação libertária e seu percurso histórico: concepções e práticas**

Herdeiros do iluminismo, os anarquistas foram os primeiros a questionar a educação universal e também a escolarização clerical. A educação sempre (1756) foi considerada um vetor importante capaz de provocar mudanças nos modos de pensar da sociedade e historicamente ocupa um lugar central na luta anarquista por ser o caminho para a formação de mulheres e homens libertários. Alguns dos primeiros pensadores da filosofia anarquista como Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876) foram fortes críticos do sistema educacional organizado pelo Estado, que segundo eles, estava voltado aos interesses da classe burguesa. Tais críticas eram dirigidas às práticas escolares vinculadas ao conservadorismo religioso e empresarial organizada para favorecer os proprietários e gerentes dos meios de

produção, o que tem como efeito, a divisão de classes e a formação das desigualdades sociais.

Para Proudhon, filósofo francês anarquista, a luta por uma educação igualitária passa pela luta de classes, precisa se aproximar das necessidades dos trabalhadores, já que a educação burguesa se constitui para o controle dos processos de produção, circulação e consumo, consolidando os papéis na hierarquia social. Nesse sentido, o filósofo propõe a ideia de politecnia do aprendizado, o ensino dado por completo, de modo que o trabalhador tenha acesso simultâneo ao centro de produção e ao ensino, o que segundo ele, é o único meio de evitar cisão entre aprendizado e instrução, cisão esta que mantém a reprodução da sociedade de classes (LIPIANSKY, 1999).

Além disso, Proudhon defende a ascensão do trabalhador por todos os níveis de formação, tanto profissional, quanto intelectual, a educação do corpo e do intelecto. Isso seria possível por meio da junção entre “oficina-escola”, em que as empresas e centros de produção, ao mesmo tempo, fossem capazes de oferecer teoria e aplicação, ou seja, centros de formação, a teoria, coexistindo com os estabelecimentos de produção.

O filósofo anarquista nos chama a atenção para a necessidade de romper a barreira dos privilégios de classe, reconhecendo que o progresso resulta das oportunidades, do contato com as realidades de trabalho e assim deve ser ao longo da vida. Há uma força política no pensamento de Proudhon que entende a educação como principal caminho para emancipação dos trabalhadores e das trabalhadoras, sendo esta uma atividade coletiva e pública, portanto, vai além da escola “delimitada por um período da existência”. Essa força política vem com a ideia de uma educação de responsabilidade partilhada (a comuna, a profissão, os sindicatos, etc), que deve atender as demandas e as reivindicações sociais. Conforme ele nos alerta, não existe gratuidade do ensino, esta ideia é equivocada diante do que o Estado arrecada do povo, além disso, a maior fatia deste ensino beneficiará os mais ricos (LIPIANSKY, 1999, p.21).

Outro pensador anarquista, Bakunin, levanta temas provocados por Proudhon, e também defende a educação integral, seu pensamento segue com as mesmas críticas voltadas para o ensino burguês, entendido por ele como um marcador divisório das classes, que precisa ser repensado politicamente para ser

capaz de incluir as necessidades do conjunto da sociedade. Ele defende que tanto o trabalho quanto a instrução devem ser acessíveis a todos e todas, sejam operários, operárias ou doutores, mas é fundamental que essa formação seja capaz de formar pessoas para questionar a ordem do Estado.

Nesse percurso histórico diversos pensamentos manifestaram os ideais de lutas anarquistas e por algum tempo a educação libertária não podia ser pensada no interior da escola. Ainda que seus primeiros pensadores do século XVIII como Proudhon, Bakunin e outros como Stiner, Godwin reconhecessem a importância dos ideais iluministas de educação presentes na escola contrapostos aos ideais teológicos (acesso às ciências, leitura, escrita), também reconheciam as amarras da razão moderna, tida como impessoal e universal e não estavam convencidos de que por meio da escola, fossem capazes de produzir as transformações sociais que almejavam. Pelo contrário, enxergavam esse projeto de escola como uma adaptação aos novos tempos, em que a escola e a educação estatal estavam organizadas em torno da consolidação de um estado burguês (AUGUSTO E PASSETTI, 2008).

Esse caminho entre o pensamento de se constituir uma educação não escolar até admitirem as possibilidades de uma escola de caráter libertário, foi construído principalmente através dos encontros de luta pela emancipação dos trabalhadores, como os ocorridos em 1860 na Internacional dos Trabalhadores (AIT) que produziram novas maneiras de lidar com a Educação, tanto das crianças, filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras, quanto voltado a elas e eles próprios (IDEM).

Essa mesma época é marcada pela aproximação de cientistas com os anarquismos, como o caso do geógrafo e cientista Élisée Reclus. De alguma forma, a militância do cientista influencia a filosofia a pensar sobre a elaboração de uma escola a partir da perspectiva anarquista. Na medida em que Reclus “não dissociava sua pesquisa científica de sua militância política, considerando a ciência e a sua difusão como um dos meios mais importantes para elaborar uma teoria científica” capaz de favorecer a luta pela igualdade, ele influenciou um projeto de escola libertária (CODELLO, 2007, p. 196 *apud* SILVA, 2016, p. 2).

Élisée Reclus era um defensor da difusão científica entre trabalhadores e, tinha isso, como uma militância política. Sua presença nos congressos da AIT, ao

lado desses outros interessados pela temática da educação, como Paul Robin e o próprio Mikhail Bakunin, levaram a uma série de propostas concretas acerca da educação científica para as escolas libertárias, como a Educação integral. O fio condutor desse pensamento trouxe a escola para um lugar de reivindicação e concretude dos princípios anarquistas através de experiências como a de Cempuis, de La Ruche e das escolas modernas europeias e brasileiras.

Esses espaços tornaram-se mais do que espaços de formação, eram lugares de articulação das diferentes frentes e ações de lutas anarquistas, serviam como lugar de “aglutinação de diversas ideias-força libertárias. Educação, escola e revolução eram indissociáveis e simultâneos, aconteciam no momento em que o jornal era escrito, quando era distribuído , ao inflamar os leitores para luta imediata, e ao sinalizar para a utopia igualitária” (AUGUSTO E PASSETTI, 2008, p. 64).

As práticas destas primeiras escolas destoavam das práticas vigentes, nelas não existiam exames, notas, concursos e tinham como principio a participação responsável à vida coletiva. Algumas de suas experiências como em Cempuis extrapolaram as práticas libertárias e de alguma forma contribuíram inclusive para concepções das pedagogias contemporâneas (MORAES & SILVA, 2013).

O Orfanato de Cempuis administrado pelo professor Paul Robin funcionou entre 1880 e 1894, teve como base de suas práticas a educação integral, estava voltada a atender os diferentes aspectos dos sujeitos: físicos, profissionais, intelectuais e morais, olhando para a coletividade e se corresponsabilizando por sua manutenção. Baseada na igualdade e no direito de todos e todas desenvolverem suas habilidades, a educação integral foi considerada o caminho para se assumir a posição de transformação e a superação da sociedade de exploração. Com a integração entre trabalho manual e o trabalho intelectual, buscou-se a harmonização entre essas faculdades, que passava também por uma formação para a vida, para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos (GALLO, 1995).

Alguns anos mais tarde o espanhol Francisco Ferrer, inspirado pelas ideias de Robin funda em Barcelona a “Escola Moderna” (1901) que seguiu os mesmos passos da educação integral. As escolas modernas foram baseadas em práticas e concepções que visavam possibilitar o desenvolvimento de todas as capacidades

dos indivíduos, a partir de métodos ativos, co-educação social e sexual e a integração da escola à comunidade (MORAES & SILVA, 2013).

Rompendo padrões da época era uma escola mista, aberta, laica, racional e científica, considerada um espaço de cultura popular, dotada de biblioteca, tipografia, serviço de edição, voltada para a emancipação e propagação de ideias libertárias (LIPIANSKY, 1999).

As ideias de Ferrer e a experiência da escola moderna rapidamente ultrapassaram territórios. Em menos de uma década escolas modernas foram abertas em vários estados espanhóis e em outros países, incluindo o Brasil. As ideias libertárias no campo da educação chegam ao nosso país junto ao movimento anarquista, por volta de 1890 e por iniciativa de militantes imigrantes e brasileiros, como Edgar Leuenroth, Octávio Brandão, Adelino Pinho, João Penteado, José Oiticica, Rodolfo Felipe, Zeferino Oliva, Pedro Catalo, entre outros, práticas das Escolas Modernas puderam ser disseminadas pelo país e um pouco mais tarde foram abertas as primeiras escolas modernas brasileiras (MORAES & SILVA, 2013).

Além das escolas modernas, outras escolas libertárias foram fundadas, como a Escola União operária no Rio Grande do Sul (1895), Escola Elisée Reclus em Porto Alegre (1906), Escola Libertária Germinal (1903), Escola Sociedade Internacional, Escola Noturna (1907), as Escolas Livres como as de Campinas (1909) e a Escola da União Operária de Franca (1912), dentre outras. Além das escolas, outras iniciativas de cunho educacional/cultural foram abertas, como: bibliotecas populares, centros de estudos, centros de cultura social, grupos de teatro, centros libertários, jornais, revistas, etc (MORAES & SILVA, 2013).

Aqui, as ideias libertárias se associaram aos movimentos sindicalistas e tomaram força especialmente entre trabalhadores imigrantes italianos, espanhóis e portugueses, passando a ser chamado também de movimento anarcosindicalista brasileiro, que tinha no projeto educacional um grande aliado para sua organização e disseminação (BERON KASSICK, 1996).

No Brasil, como em outros países, o projeto de educação libertária além de destinado aos operários e seus familiares também se organizaram em torno de atividades culturais como: teatro, centros culturais, universidades populares, imprensa, com o objetivo de alcançar o maior número e uma maior diversidade de pessoas (BERON KASSICK, 1996). Mas, como era de se esperar no contexto

conservador brasileiro, essas ações eram alvo constante de ataques por parte do Estado e da Igreja.

Corroborando com esses ataques, a historiografia oficial do campo educacional no Brasil dá por encerrado o movimento de educação libertária das escolas anarquistas brasileiras, a partir do fechamento das escolas modernas de São Paulo e São Caetano, no ano de 1919, sob a alegação de não estarem de acordo com os requisitos legais para o funcionamento (BERON KASSICK, 1996).

O fechamento aconteceu após a explosão de uma bomba que resultou na morte de quatro militantes anarquistas, dentre eles o diretor da Escola Moderna de São Caetano, sendo que na mídia o que circulou desse fato foi que as Escolas Modernas promoviam a disseminação de ideias subversivas (MORAES & SILVA, 2013). Apesar do golpe sofrido por essas duas importantes escolas, o movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas fazia parte do grande projeto de oposição ao Estado e manteve-se disseminando muitos outros projetos, articulados às atividades de militância, às greves, às panfletagens e, sobretudo à imprensa, que por meio de seus jornais e revistas, como podemos ver nas imagens a seguir (Figura 1. Figura 2. Figura 3), serviram como uma importante fonte de estudo às escolas, grupos de estudos, centros culturais, entre outras diversas ações militantes. Essas fontes davam suporte por meio de artigos de militantes brasileiros e também de traduções de autores internacionais à divulgação das ideias anarquistas e as experiências libertárias que estavam acontecendo mundialmente.

Figura 2- Jornal anarquista “A Plebe”

Fonte: Imagem da internet

Figura 3 - Jornal anarquista “O combate”

Fonte: Imagem da internet

A articulação entre educação e imprensa anarquista, a exemplo do que já acontecia em outros países como França e Espanha, tinha a dupla função de integrar os movimentos de luta, bem como constituir um acervo crítico, organizado em oposição aos livros de tradição burguesa que a igreja e o Estado se utilizavam. A imprensa anarquista promoveu a articulação entre as várias frentes de militância

e foi um importante aliado para a organização de grupos de estudos, aquisição e divulgação do material de educação. Por meio desse canal de circulação de informações, trabalhadores tinham acesso a instrumentos que os permitiam avaliar, discutir e buscar alternativas às precárias condições de trabalho e às precárias condições de educação a que tinham acesso.

Figura 4 - Jornal anarquista “A Batalha”

A BATALHA

PROCLAMAÇÃO

Viva a greve geral

Está proclamada a Greve geral!

Voltemos ao tipo unico de pão barato! Seja respeitada a vontade do povo!

POVO TRABALHADOR:

O TIPO UNICO DE PÃO, A $60 CADA QUILO!

VIVA A GREVE GERAL!

VIVA O OPERARIADO EM LUTA!

VAMOS PARA A GREVE GERAL!

Fonte: Imagem da internet

Essa articulação entre educação, cultura e imprensa foi fundamental para que as ideias anarquistas avançassem e seguissem inspirando práticas baseadas na luta por uma educação política, coletiva e autogestionária. São ideias que ainda hoje se expressam por meio de práticas que insistem em anarquizar o presente e isso não significa dizer que são ações que se reconheçam anarquistas, mas sim, são ideias anarquizantes que se expressam nessas práticas.

Como destaca Daniel Barret (2011 *apud* MARQUES 2017) o movimento anarquista vive uma mudança de época, novas expressões dos anarquismos podem ser identificadas em grupos, atividades, iniciativas e não mais se restringe às organizações como o anarcosindicalismo. São iniciativas que devem ser

consideradas ponto de renovação no movimento, mas que suas bases, seu ethos libertário de crítica radical ao poder e a irremovível ética da liberdade mantém-se como direções nas práticas atuais.

Quando estes autores nos chamam a atenção para estas novas expressões dos anarquismos, eles apontam para ideias que circulam, que se desprendem das fixações e que atuam como forças nos conjuntos moleculares, forças maleáveis, que como veremos a seguir, são de natureza de uma micropolítica, capazes de escapar dos sistemas molares macropolíticos com maior facilidade. Isso produz rupturas, cria novas possibilidades, possibilita a invenção de outros modos, e fazem emergir movimentos que subvertem as relações sociais moldados pela lógica capitalista.

E pelo desejo subversivo se dá o entrecruzamento deste estudo com as ideias libertárias, movida pelo anseio de deslocar o instituído recorro a esta história como forma de atualizar o passado e a partir disso, trazer para o presente possibilidades de pensar as práticas de educação como lócus da heterotopia de invenção,

> O espelho, afinal de contas, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície; estou ali onde não estou; uma espécie de sombra que me confere minha própria visibilidade, que me permite olhar-me ali onde sou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente e tem, no local que eu ocupo, uma espécie de efeito de retorno; é a partir do espelho que me descubro ausente do local onde estou, já que me vejo ali. A partir desse olhar, que de certa forma se dirige a mim, do fundo desse espaço virtual do outro lado do vidro, eu retorno a mim e recomeço a dirigir meus olhos a mim mesmo e a me reconstituir ali onde estou. O espelho funciona como uma heterotopia, no sentido de que ele torna esse local, que eu ocupo no momento em que me olho no vidro, ao mesmo tempo absolutamente real, em ligação com todo o espaço que o cerca, e absolutamente irreal, já que tal local precisa, para ser percebido, passar por esse ponto virtual que está ali (FOUCAULT 2011a, p. 415).

Nesta proposição Foucault nos convida a olharmos as mudanças e revoluções de outra maneira, assim como completa Passetti (2002), olharmos pelos espaços que se encontram no meio, como quem olha para o espelho, que expressa um lugar sem lugar real e um contraposicionamento, como uma utopia realizada, ao mesmo tempo mítico e irreal, contrapostos ao real representado, invertido.

2.2 **Educação libertária: tensionamentos e os deslocamentos em torno do conceito de autogestão**

Essa contextualização apresenta como historicamente a educação libertária insiste em ampliar o significado de educação. Toda a articulação entre as ações ligadas à cultura e à imprensa eram pensadas como estratégias de formação dos trabalhadores e das trabalhadoras, como espaços de estudos e trocas de saberes.

No contexto desta pesquisa é interessante notar essa ampliação de sentidos dado ao termo educação através dessa multiplicidade de ações. Ao fazer o movimento de voltar ao passado para olhar o presente nos deparamos com as naturalizações e imediatamente surge o questionamento sobre aquilo que nos é dado como obrigatório, necessário e universal e nos mobiliza a pensar os sentidos da escola no tempo presente: o que se passa hoje em termos de educação?

Essa aproximação histórica nos coloca diante de certo conjunto de práticas que permitiram formas outras de organizar a educação. Ainda que certas ideias a respeito da educação tenham se hegemonizado por um conjunto de práticas carregadas de interesses políticos, culturais e sociais (como apontou a educação libertária na sua história), entendemos que no tempo presente outras formas de educar podem brotar, não há pontos fixos nessa história. E ainda mais, pensar a história a partir do presente, nos abre possibilidades parciais e espaços transitórios de liberdade, sem fixações, em confronto direto e constante com aquilo que estamos fazendo, pensando, dizendo como educação (RODRIGUES, 2015).

Olhar por essas lentes traz movimento para esta pesquisa, traz para seu centro o debate político e avança tendo este debate como componente fundamental dos processos de formação, seja na escola ou em outros espaços de educação. Nesse caminho se deu a aproximação do estudo com as iniciativas de educação que acompanhei, são iniciativas baseadas nos princípios da autogestão, que têm como base de seus projetos políticos-pedagógicos a educação compartilhada que abrange a sociedade como um todo. Suas práticas estão, sobretudo, diluídas na rua, nas praças, nos espaços da cidade, sendo essa ocupação o norte de suas ações cotidianas e são a partir dos encontros que vão se desenhando as práticas entre adultos-crianças, adultos-adultos, crianças-crianças.

São práticas que extrapolam os currículos, os protocolos, os planejamentos, valorizando os encontros e para que isso seja fluido no dia a dia, as pessoas envolvidas no processo se colocam disponíveis para estabelecerem encontros-acontecimentos, sendo uma das vias de apropriação desse lugar, a construção autogestionada.

Contudo, o desvio no modelo de gestão baseada na heterogestão para a construção de espaços autogestionados é um grande desafio e um constante processo de aprendizagem, como poderá ser visto a seguir com a experiência do coletivo do escadão. Nossos modos de organização social hegemônicos produzem cada vez mais nosso distanciamento de práticas baseadas no cuidado de si o que nos leva a poucas conexões com nossas verdades, ou aquilo que nos faz sentido em nossas tomadas de decisão. É cada vez mais comum que nossas referências de cuidado sejam exteriores a nós mesmos, nos escapando assim, alguma conexão ou mesmo a compreensão daquilo que precisamos ou desejamos. O efeito disso em nosso cotidiano é a constante terceirização de nossas vidas , fazendo com que nossas necessidades sejam transformadas em serviços. Isso se reflete na dificuldade de pensarmos na força da coletividade e de promover ações coletivas no contexto do capitalismo neoliberal.

Além disso, o próprio neoliberalismo capturou os discursos sobre autogestão e deu a ele uma nova roupagem, fazendo com que seja necessário problematizar seu significado e o contexto no qual ele é empregado. Neste cenário neoliberal, o conceito de autogestão define maneiras individualistas de se alcançar aquilo que se considera como sucesso no capitalismo, o indivíduo ativo na realização de si mesmo tem como meta a maximização de sua qualidade de vida traduzida como consumo e acumulação de bens, resultado de suas próprias escolhas.

Assim o neoliberalismo produz uma ideia de autogestão individualizada, relacionada aos processos de autogestão de carreiras profissionais, em que os indivíduos são levados à crença de que eles possuem autonomia e liberdade de definirem e conduzirem suas carreiras, tudo isso com a finalidade de tornarem-se consumidores de bens, o que significa nesse sistema, ascensão social.

Trata-se de um modo de subjetivação capaz de produzir indivíduos-empresa, ou, os empreendedores de si, pessoas que não fazem a distinção entre

vida privada e trabalho, suas vidas são movidas por um desejo e um ideal de sucesso econômico. Eles carregam consigo toda a responsabilidade do seu sucesso e do seu fracasso e anulam de suas produções as noções de oportunidades e privilégios. Um modo de vida que gera duplamente a sensação de liberdade na condução de suas vidas/carreiras, bem como a sensação de ter como única premissa os caminhos indicados pelo mercado.

Diferente disso, o conceito de autogestão em que se ancoram as iniciativas coletivas de educação que compõem esta cartografia buscam resistir à ideia de sucesso atrelado às ações individualistas e regidas pelo mercado e se organizam em torno da coletividade e participação ativa nos processos de tomada de decisão. Todas elas, ao longo do período que acompanhei, se colocavam contra os discursos de liberdade individual, associado às realizações pessoais. O que impulsiona essas iniciativas é encontrar pontos de ruptura nessas lógicas e liberdade nesse contexto é a possibilidade da organização coletiva na tomada de decisões, abrir frestas no instituído e inventar outros modos de vida.

Quando estas iniciativas apontam para autogestão como caminho para desenvolver suas ações, elas afirmam a possibilidade de se construir espaços de horizontalidade, de apoio mútuo e de cooperação como realizáveis na vida cotidiana e se apresentam de maneira bastante plural, como parte integrante do presente (IBAÑEZ, 2011; WARD 2013, *apud* MARQUES 2017, p. 110). Elas seguem inventando maneiras de resolver problemas do/no cotidiano e servem como inspiração para “empurrar a sociedade para uma maior anarquia” se expressando por meio de ações diretas e diversas (MARQUES, 2017, p. 111).

Feitas as devidas diferenciações que servem de base para determinados discursos e que produzem certas práticas, considero de suma importância, frente ao cenário político atual[18], marcarmos com clareza nossos posicionamentos,

[18] O atual governo do Brasil desde que assumiu o mandato (Janeiro de 2019) anuncia uma série de medidas que representam um retrocesso para a educação como a militarização de escolas, a tentativa de imposição de uma agenda fundamentalista religiosa, racista e LGBTfóbica inspirada na Escola sem Partido. Há também uma agenda radical de ajuste fiscal neoliberal que está colocada na Emenda Constitucional 95/2016 (aquela que congela os investimentos sociais por vinte anos). O contingenciamento na educação superior também foi anunciado pelo atual ministro da educação, que primeiro anunciou cortes atribuindo uma motivação ideológica: o corte no dinheiro para as universidades federais era um jeito de punir aquelas que promoviam “balbúrdia”. Em seguida anunciou que todas as instituições federais de ensino e pesquisa sofreriam cortes pesados de cerca de 30% de suas despesas anuais. Diante dessas medidas, a mídia tem reconhecido o atual presidente como “inimigo da educação” (Revista Exame, 16/05/19; Folha Uol 16/05/19). São propostas que pretendem eliminar a diferença e os

sobretudo àquilo que rejeitamos em termos de educação. Especialmente frente às questões ligadas à autogestão e liberdade que são facilmente deslocadas e apropriadas por um discurso diferentes ao que essa pesquisa quer dar visibilidade.

2.2.1 Um campo de disputas na educação, discursos e práticas baseadas na autogestão: o Unschooling e o Homeschooling

Esses dois movimentos: o unschooling e o homeschooling se colocam em um campo de disputas na educação, ambos produzindo práticas baseadas nos discursos de autogestão. No entanto, por meio de uma aproximação mais atenta são notáveis as diferenças entre esses dois movimentos, produzem inclusive discursos opostos. São iniciativas que têm despertado bastante interesse nos meios de comunicação (O GLOBO, 09/09/2017; 25/01/2019; 02/04/2019 CORREIO BRASILIENSE 21/02/2018; GAZETA DO POVO 14/06/17; 13/09/19 NOVA ESCOLA 26/02/18), na comunidade acadêmica (VASCONCELOS, 2016; KLOH, 2014; BASTOS 2013) e na realização de documentários (SER E VIR A SER, 2014; FLUIR: O DEVIR DA AUTOPOIESE, 2018) frente às propostas do atual governo de regulamentar o homescholing no Brasil.

MP do ensino domiciliar deve sair nos próximos dias, diz Damares

Em evento na Câmara dos Deputados, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos defendeu proposta do governo.

Natália Portinari

02/04/2019 - 18:53 / Atualizado em 02/04/2019 - 19:25

BRASÍLIA — Em evento na Câmara dos Deputados nesta terça-feira (2), a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, disse que a Medida Provisória (MP) sobre ensino domiciliar preparada pelo governo deve sair nos próximos dias.

Ela participou do lançamento da Frente Parlamentar em Defesa do Homeschooling, que irá acompanhar a tramitação da MP na Câmara dos Deputados. O evento contou com a presença de centenas de famílias de apoiadores e da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned).

— Quantas vezes as portas foram fechadas nas nossas caras, quantas vezes não quiseram nos ouvir, quantas vezes nos chamaram de loucos, sonhadores, e olha

pensamentos contrários a ele, pautando-se na ideia da neutralidade e de um partido absoluto e único capaz de deixar as pessoas livres das ideologias da esquerda.

> aonde nosso sonho está nos trazendo: uma frente parlamentar em defesa do ensino domiciliar no Brasil — disse a ministra.
>
> A prática é condenada por alguns educadores e foi considerada ilegal pelo Supremo Tribunal Federal (STF) até que haja lei sobre o tema.
>
> A redação da MP está sendo capitaneada pela pasta de Damares em conjunto com outros órgãos, como o Ministério da Educação, e deve proibir que pais condenados criminalmente possam aderir à prática.
>
> Em seu discurso, Damares frisou que o ministro da Educação, Vélez Rodríguez, foi criado com ensino domiciliar. Ela agradeceu a Deus pela oportunidade de capitanear o ministério no "momento certo" para atender essa demanda. Outros parlamentares que apoiam a causa, como Carla Zambelli (PSL-SP) e Marcel Van Hattem (NOVO-RS) também estavam presentes.
>
> A frente parlamentar é presidida pelo deputado federal Jaziel Pereira (PR-CE). Em seu discurso, ele disse que passou por uma experiência de "homeschooling" em sua adolescência. Foi alfabetizado em casa e passou em um supletivo antes de prestar vestibular para Medicina.
>
> — Estudo domiciliar é coisa que tem resultado. É algo realmente grandioso, porque os pais chamam para si essa responsabilidade linda. Os pais que optam pelo ensino domiciliar têm desejo de ver seus filhos educados com a participação direta deles — disse o deputado.
>
> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mp-do-ensino-domiciliar- deve-sair-nos-proximos-dias-diz-damares-23568713> Acesso em 28/05/19

Muitas vezes o homeschooling e o unschooling são tratados como sinônimos e/ou são confundidas, tidas como semelhantes, apesar de suas divergências e posições contrárias. De acordo com as pesquisas de Zaldívar (2015) isso está relacionado ao fato do unschooling aparecer de forma bastante tímida na maioria dos países, fazendo com que ele seja assemelhado ao homeschooling, já que esta última vem sendo bem mais difundida e tem ganhado força, principalmente, nos Estados Unidos e no Brasil.

O homeschooling ganhou força nos anos setenta e abarcou as contestações relacionadas à educação e à escolarização das crianças dentro do movimento de contracultura, e na sua contestação incorporou tanto discursos progressistas[19],

[19] Termo criado pelos ideais iluministas referindo-se ao progresso científico. Historicamente o conceito sofreu alterações e atualmente pode ser pensado por dimensões sociais, culturais e políticas, tanto nas agendas das chamadas posições politicas de esquerda quanto da direita. Neste estudo nos referirmos como progressistas ideias e posicionamentos políticos que estão vinculados a projetos e políticas de combate às desigualdades sociais, em defesa aos direitos humanos e das minorias.

quanto discursos conservadores[20], nas críticas voltadas às instituições e à educação como serviço estratégico na sociedade de conhecimento e meio de formação de capital humano, especialmente no período em que as agências internacionais, como UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, assumem posições estratégicas nos acordos voltados para a educação.

Frente a essas contestações do final da década de sessenta e da década de setenta, e às produções teóricas que se desenvolveram nesse período em relação às críticas direcionadas à educação escolarizada, temos uma geração de pensadores que influenciaram diferentes iniciativas e suas teorias tiveram penetração em diferentes discursos, como Ivan Illich, Everett Reimer e John Holt, este especialmente, motivou as práticas ligadas ao homeschooling. Em função de seu engajamento no movimento que reivindicava o direito por outras formas de aprender, Holt elaborou críticas em relação à escolarização a partir da perspectiva das crianças, diferente do que foi produzido na época por Illich e Reimer, que estavam mais centrados nas questões voltadas à instituição escolar e à pedagogização da vida.

Segundo Zaldívar (2015), com as produções de Holt encontramos questões específicas voltadas para o processo de aprendizagem, a forma que a escola se organiza, a dinâmica das salas de aula, onde já apontava que a integração e a normalização de estudantes e professores não contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Em seu livro "*How children learn"* (1967), (Como aprendem as crianças), centrado nas questões relacionadas à escola e ao desempenho pedagógico das crianças, Holt é enfático em sua oposição às práticas pedagógicas de maneira geral, que segundo ele, são tidas como capazes de conhecer, medir e controlar a capacidade das crianças. Holt limitava-se a pensar sobre os aspectos relacionados ao sistema pedagógico, isolando suas críticas dos efeitos sociais e políticos na educação. Nesse intuito de pensar estritamente a escola, abarcava os discursos tanto progressistas-libertários, quanto conservadores, e assumia que no homeschooling qualquer discurso questionador voltado para a escola poderia ser

[20] Nos referimos a conservadorismo os posicionamentos políticos que defendem um modelo único e verdadeiro de sociedade baseado no fundamentalismo religioso, nos princípios repressivos e punitivos das relações entre as pessoas e no liberalismo econômico e meritocrático.

usado como sinônimo independente de suas motivações. Contudo é bem forte e presente nesse movimento um grupo que dá corpo a um modelo de educação/escola domiciliar embasada no discurso conservador, marcando uma notável diferença em torno dos ideários educacionais progressistas dos anos setenta.

Por algum tempo, as ideias de Holt contemplaram os diferentes discursos e práticas que questionavam a escola, independentemente de suas motivações, até que nos anos oitenta, os trabalhos de Dorothy Moore e Raymond Moore fizeram com que o homeschooling fosse declaradamente incorporado ao movimento conservador e vinculado a grupos religiosos protestantes dos Estados Unidos. Essa posição declarada produziu entre outras coisas, um afã em torno de argumentos pedagógicos, elegendo métodos e materiais específicos e muito bem selecionados de caráter conservador e religioso (IDEM).

O fato é que isso produziu rupturas no movimento e dividiu claramente as motivações, o grupo mais próximo das reivindicações progressistas, libertárias ou unschoollers passam a envolver em suas reivindicações, além das contestações políticas direcionadas à educação institucional, críticas relacionadas à pedagogização da sociedade, aproximando-se de Everett Reimer e Ivan Illich, autores que motivaram este debate.

> Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhor o resultado...sua imaginação é escolarizada a aceitar serviço em vez de valor (ILLICH, 1973, p. 21).

As obras produzidas por estes autores são fruto de quinze anos de pesquisas juntos, em que analisaram as relações estabelecidas entre as instituições e a produção de sujeitos, voltando suas análises para a produção de sujeitos a partir das demandas do capitalismo. Ivan Illich (1971) com o livro “Sociedade sem escolas” e Everett Reimer (1970) com o livro: “A escola está morta: alternativas em educação”. Ambas problematizam a relação prescritiva das instituições e a noção de verdade que estas prescrições adquirem perante a sociedade. Elas se dirigem à relação de dependência entre sociedade e instituição, ou como chama Illich, como esta relação produz o subdesenvolvimento da autoconfiança, de modo que, nossas demandas sejam sempre respondidas por alguma instituição, ao invés de nos

organizarmos coletivamente para pensar estratégias. Sejam elas no campo da educação, da saúde, da justiça, etc, daí vem sua afirmação de que a sociedade como um todo precisa passar pela desescolarização do pensamento.

Baseados nessas ideias o movimento unschooling reconhece a aprendizagem como um processo contínuo e reivindica as possibilidades de aprendizagem fora do conceito moderno de educação, incorporando ensinar e aprender a partir de diferentes formas e espaços, para além dos modelos de aprendizagem promovidos pelas escolas convencionais ou escolas transferidas para dentro de casa. Esse posicionamento demonstra a radicalidade do unschooling e sua oposição às ideias que legitimam os modos hegemônicos de funcionamento social, o que nesse sentido, cria uma fissura no sistema de categorias pelas quais funciona nossa racionalidade.

Além disso, sua prática muitas vezes é tomada como ofensiva no espaço de dominação do discurso da educação institucionalizada, isso porque coloca em evidência o discurso da pedagogização que governa todos os campos de existência. Em outra direção, o unschooling traz uma contestação radical a qualquer tipo de instrumentalização universal do processo de aprendizagem, seja no homeschooling, seja nas escolas oficiais ou não oficiais. Nesse sentido, o unschooling se apresenta como uma contestação política, contra a pedagogização da vida, o que o aproxima do diálogo com os ideários libertários, que se opõem a qualquer autoridade externa que determine o processo de aprendizagem do sujeito.

Por outra direção, a maioria das práticas de homeschooling estão ancoradas em discursos conservadores que se colocam no lugar de criticar a escola e o currículo baseados no fundamentalismo religiosos. Essa onda conservadora na educação não se restringe às propostas de escola em casa, ela tem se ampliado e tentado alcançar as diferentes iniciativas, com a finalidade de tornar seus discursos conservadores hegemônicos, incluindo a própria escola, como pode ser visto por meio do projeto “Escola sem Partido”. Uma proposta apoiada em discursos ultraconservadoras no plano social e político que se acopla ao moralismo fundamentalista religioso para conduzir suas práticas (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Essa iniciativa tem forte inspiração no movimento americano “No Indoctrination”, que se coloca em defesa de denunciar atitudes de professores críticos ao conservadorismo, denominando-se de ‘apartidários’. O homeschooling e

o Escola sem partido estão em forte sintonia em seus princípios e se unem para dar maior força a este projeto de educação ultraconservadora e moralista, como pode-se ver na página virtual do Creation Studies Institute, organizado por um grupo cristão ligado ao “No Indoctrination”, em que divulgam ações e incentivam denúncias a professores. Neste mesmo site eles incentivam o homeschooling oferecendo material para sua prática, defendendo a liberdade dos pais em conduzir a escolarização da criança em casa (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017).

Sob os mesmos argumentos e sob as mesmas condições estão embasados os discursos do homeschooling e do projeto Escola sem Partido no Brasil. Adaptados à realidade de casa ou da escola os discursos seguem as mesmas lógicas, um currículo pautado em convicções religiosas e morais acima dos discursos científicos. Por essas mesmas convicções devem estar balizadas as práticas dos professores, seus apoiadores questionam a autonomia escolar e o exercício da docência e não admitem o pluralismo de ideias. Pelo contrário, se colocam como combatentes da pluralidade, que segundo eles, é fruto da ideologia político-partidária implantada nos intelectuais formados pelas universidades públicas brasileiras, repassadas por esses “professores doutrinadores” nas escolas de ensino básico e fundamental (HOMESCHOOLING BRASIL, 2013).

É comum entre os defensores desses discursos a defesa pelo “direito individual”, acreditando que “cada indivíduo, a partir do conhecimento imparcial, seria capaz de escolher para si as ideias que estejam de acordo com seus princípios, pensamentos e forma de ver o mundo” (IDEM). O caráter coletivo, a diversidade de ideias e posicionamentos políticos são vistos como nocivos para sociedade, de modo que eles denominam como ideologia político-partidária, criticando inclusive a diversidade ao se analisar a sociedade.

Suas críticas lançadas ao Estado, em geral, voltam-se para a reivindicação do direito de escolha da família, descolando os filhos da convivência plural, da diversidade cultural, racial, sexual, ou do que eles chamam de doutrinação estatal, como podemos constatar em uma das três páginas de grupos do facebook, com mais de nove mil seguidores, criada em defesa da regulamentação do homeschooling,

> O melhor professor pode ser eu mesmo (pai/mãe). Só existe uma maneira de uma família ter absoluta certeza de que não há doutrinação no aprendizado pelos filhos. Somente saberá a família que tomar para si a

> responsabilidade de educar seus filhos em casa. O ensino doméstico, ou homeschooling, seria a solução para os pais que desejam retirar seus filhos da doutrinação estatal (HOMESCHOOLING BRASIL, 2013).

Esse discurso de defesa “pela qualidade e neutralidade” do ensino fortalece os dois projetos e avança entre os diferentes arautos do “fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso em um território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

O movimento Escola sem Partido (sem?) ao se acoplar a outros projetos como o homeschooling mostra-se que mais partidário impossível à medida que se coloca em defesa de um partido absoluto e único, marcado pela intolerância com as visões de mundo diferentes das suas (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Essas expressões conservadoras agem na captura, são as linhas duras que atravessam as iniciativas que tentam se desviar dos discursos hegemônicos. Mas elas não são únicas, ainda que estejam presentes no movimento do campo essas linhas se prolongam, se desdobram, se desterritorializam e se reterritorializam. Por isso, ao cartografar, nossa atenção está voltada para os acontecimentos, os processos de invenção, as maneiras que o desejo se efetiva no cotidiano, nos encontros das iniciativas de educação que insistem em anarquizar o presente e trazer potência de vida. Para seguir colocando em disputa outros modos de se pensar educação, dando visibilidade à potência da educação baseada na autogestão e que se desvia dos discursos conservadores e neoliberais, apresentarei a seguir três iniciativas, a primeira delas é a experiência das Okupas, que será apresentada a partir das análises desenvolvidas por Marques (2017). As outras duas são as experiências coletivos de educação acompanhados ao longo do ano de 2018 e 2019.

3 ATUALIZAÇÕES LIBERTÁRIAS E AS PRÁTICAS COLETIVAS DE EDUCAÇÃO

3.1 Okupas

A partir das análises produzidas por Marques (2017) apresentarei as Okupas, iniciativas baseadas em “trocas de saberes, conhecimentos livres e autoformação” (MARQUES, 2017, p.100). Elas compõem essa cartografia por entender a importância de dar destaque à pluralidade de experiências educativas que possibilitam pensar nas diferentes concepções de educação.

As Okupas latino-americanas, assim com as Squatt[21] da Europa são ocupações de espaços ociosos localizados, em geral, nas regiões centrais das cidades, em imóveis desocupados devido à especulação imobiliária. São espaços muitas vezes ocupados pelas pessoas por falta de moradia, mas também, acompanhadas por motivações políticas que fazem movimentar nesses lugares uma gama de atividades ligadas à cultura, bibliotecas, oficinas, etc (RUDY, 2013).

A efervescência dessas atividades são reconhecidas pelos seus membros como oportunidade de experimentações e aprendizagens, mas que se constituem às margens das ações reconhecidas pelo Estado, que não só nega essa potencialidade, como se volta contra, por meio de constantes ataques e tentativas de criminalização do movimento, como demonstrou Lima (2012, p.158) em uma pesquisa realizada nessas okupas,

> Além disso, por intermédio da observação participante e das conversas e entrevistas com os okupas, ficou nítido que a interpretação criminosa feita em relação as suas práticas acontece em dois momentos ímpares, primeiro em relação ao desconhecido, quando a vizinhança por desconhecimento e preconceito em relação ao grupo atua com atitude de reserva. Segundo quando a polícia é o instrumento utilizado via “proprietários locais” para criminalizar o movimento social, através do uso irrestrito do termo “invasão”, em contraposição ao termo ocupação, o que por feito de semântica, colocava automaticamente esses sujeitos em posição criminosa. Isso toma maiores proporções durante o depoimento colhido na delegacia onde a escrivã substituía a sua revelia as falas dos okupas, sempre trocando as palavras “ocupação”, “ocupar”, por “invasão”, “invadir”. Dizer isso significa que a polícia (nesse contexto) compactua com a prática abusiva e ofensiva de criminalizar movimentos sociais.

[21] Squatt: Do inglês, equivalente a okupas.

Ainda que por diferentes motivações de ocupação é recorrente a criminalização desses movimentos, seja porque buscam estratégias de sobrevivência, seja por disseminarem suas ideias revolucionárias. Pudemos constatar isso em maio de 2018, quando um prédio abandonado do governo federal, ocupado por moradores sem teto incendiou e desabou, imediatamente a notícia que veiculou nos meios de comunicação e nas falas de alguns governantes (Figura 4) foi de acusação e criminalização daquelas pessoas.

Figura 5- Imagem de Jornal

Fonte: Folha de São Paulo.

Esta imagem produzida em torno das iniciativas tem a intenção de tentar apagar a capacidade autogestionária desses movimentos que podem ser tão ameaçadoras ao Estado, por isso, em diálogo com as análises de Lima (2012) e com as afirmações de Marques (2017, p. 117), observa-se que há uma negação social em se reconhecer as atividades desenvolvidas nas Okupas como atividades ligadas à cultura e educação. O próprio termo “Educação”, em nossa racionalidade mantém-se fortemente atrelado à escolarização, de modo que, “só é caracterizada como educação aquela fornecida pelo Estado ou pelo mercado como saberes empacotados em embalagens, meras mercadorias e serviços oferecidos por instituições legitimadas pela burocracia estatal”.

Sobre essa associação direta entre educação e as instituições, Ivan Illich (1973) produziu muitos tensionamentos em seu livro “Sociedade sem Escolas” com a análise de um fenômeno que ele denomina “escolarização do pensamento”, em

que problematiza essa relação de dependência dos sujeitos com as instituições. A contrapelo desta lógica, as Okupas se organizam por outra racionalidade e constroem suas práticas (oficinas, cinedebates, bibliotecas, fanzines, produção de alimentos, grupos de estudos, etc) guiadas pelo princípio da coletividade e autogestão, dando outras dimensões ao conceito de educação (MARQUES, 2017). Muitos desses espaços, inspirados na educação libertária, insistem em dar outros contornos àquilo que socialmente se considera como “educação”, o exemplo das okupas expressa esses sentidos e contribui para a desnaturalização do pensamento de que educação é sinônimo de escola.

Essas práticas que se constituem na contracorrente nos ajudam a pensar nessa atitude, nesse *ethos,* capaz de produzir deslocamentos sobre a natureza de nosso presente, ou ao menos, serve de questionamento sobre o que somos nós como presente. São fissuras produzidas pela emergência daquilo que é, mas que nem sempre foi, ou que pode ser por outras racionalidades. Elas insistem em subverter a ordem, insistem em construir espaços de liberdade que produzem a anarquia em ação (COLIN WARD,1973 *apud* MARQUES, 2017), colocam em movimento o conceito de educação e questionam as lógicas que movem as práticas educativas.

3.2 **Coletivos parentais de educação**

Na esteira dos questionamentos produzidos a partir das experiências das Okupas em torno dos sentidos e significados do termo educação, encontram-se também as iniciativas parentais de educação. A seguir apresentarei a experiência do coletivo parental do escadão; do coletivo de educação casa escola e as análises produzidas em torno destas experiências que acompanhei ao longo do ano de 2018 e 2019.

Apesar de não serem vistas tão comumente e das poucas pesquisas e materiais escritos sobre elas[22], temos registros de experiências parentais de educação no Brasil desde a década de 1970. Nesse apanhado percebemos que as reivindicações dessas iniciativas, as históricas e as atuais encontram-se na mesma

[22] Chamusca (2019) ao mapear os estudos sobre coletivos parentais identificou apenas três estudos sobre as iniciativas. Juntam-se a esses três, o trabalho feito pela própria autora e o trabalho de Geisa Ferreira (2019), ambos serão apresentados em maiores detalhes a seguir.

direção, sob as contestações políticas e as críticas que englobam as tradicionais práticas escolares. Muitas delas apareceram associadas ao movimento das escolas alternativas que emerge no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos neste período e vem se atualizando até hoje. O movimento ganha força impulsionado pelas publicações de Ivan Illich e Everett Reimer e pelos questionamentos produzidos pelos estudantes franceses de maio de 1968, um momento marcante de questionamentos sobre a obrigatoriedade da escola e a busca de “alternativas para a educação” (NICANOR KASSICK, 1996, p.72).

No Brasil essas práticas se expressaram na forma de cooperativas sem fins lucrativos, sob a autogestão administrativa e pedagógica, organizadas por pais e mães que militavam em oposição à sociedade capitalista. O desejo era não repetir o modelo autoritário do ensino oficial do país (especialmente agravado pelo golpe de 1964) isso os faziam recriar alternativas de organização e funcionamento curricular e disciplinar. Nessas associações de pais, mães e professores além da possibilidade de uma educação voltada para as crianças de forma menos repressora e autoritária, os adultos estavam em constante (trans)formação no processo, não somente no sentido de experimentar novas maneiras de educar as crianças, mas participando ativamente nos diversos níveis de decisão dos espaços, entendendo o “alternativo” como uma construção constante do projeto educativo de cunho político, questionando os modelos (IDEM).

Suas concepções de educação eram voltadas “ao encorajamento das crianças a serem progressivamente autônomas e a resolverem elas mesmas seus conflitos, na tomada de decisões, a expressar-se com convicção a ter confiança em suas capacidades de escolher e decidir”. Quanto aos princípios educacionais, baseados na “desescolarização do pensamento” que envolviam as práticas dos pais, mães e professores, eram todos baseados nos princípios de autogestão coletiva. Entre eles e elas organizavam-se as ações educativas e ações administrativas, “não existia território do professor e território do pai e da mãe, e sim o espaço das crianças, pais, mães e professores”. Além disso, a comunidade do entorno desses coletivos também era alvo de suas ações e eram contempladas por meio da organização de cooperativas de alimentos, ambulatório, cineclube, biblioteca, discussões, palestras, etc, tratava-se de um projeto de educação que incluía igualmente crianças e adultos (NICANOR KASSICK, 1996, p. 75).

3.2.1 Coletivo do escadão: Implicada da cabeça aos pés

Inspirado nessas ideias de contestação política nasceu o coletivo parental do escadão um projeto desafiador para pessoas que viviam até então tendo a escola dos/as filhos/as na centralidade da organização de sua rotina, como é na maioria das famílias que tem filhos/as pequenos/as e precisam se dividir entre o cuidado da criança e o trabalho. Desafiador na prática, na rotina e também na multiplicidade de questões que apareciam diariamente, no aqui e agora.

De maneira bem particular, minha aproximação como pesquisadora dessa iniciativa exigiu calma, paciência, afastamento, abertura de espaços para a constante análise de implicações. O processo de conduzir uma pesquisa intervenção cartográfica seguindo a processualidade do campo, trouxe para o processo da escrita a pulsação daquilo que vivi neste ano como pesquisadora, em que a cada analisador sobre a qual me debruçava (ainda que na maioria destes já havia sido feita a análise coletiva) novos caminhos eram abertos, exigindo de mim sair dos lugares seguros.

Assim tem sido o caminho de traçar esta cartografia tentando acompanhar a emergência de analisadores, produzindo análises coletivas com o grupo e vivendo os tensionamentos produzidos pelas análises. Tudo isso misturado a frustrações, raivas e alegrias de uma mulher-mãe que tenta o tempo inteiro se despir de algumas certezas e convicções sobre “o que quer” construir com a experiência-escola. É assim que apresento o coletivo parental de educação “Coletivo do Escadão” resultado de uma pesquisa intervenção cartográfica implicada pela mãe do Benjamim.

O começo do começo [...]

O ano era 2015, as crianças ainda bebês, “viveram a incrível experiência de uma escola no meio da floresta junto com Aurora[23] uma educadora encantada” (Diário de campo, 08/12/17).

Ano seguinte, 2016, sob a promessa que a escola ia crescer sem perder os valores de afeto, escuta e olhar individualizado, aquelas famílias apostaram na transição de uma pequena escola na floresta para uma escola casa da árvore com o triplo de crianças e o quádruplo de educadores.

[23] Os nomes das pessoas citadas no coletivo do escadão são fictícios.

Dezembro de 2017, as crianças cresceram, agora com quase quatro anos, a escola também cresceu, o número de crianças chegava a quase cem. Insatisfação dos pais, as promessas não se sustentaram, escola casa da árvore transformou-se em “atendimento humanizado ao cliente” (Entrevistada 1)[24].

Oito famílias daquelas de 2015, agora em 2017 (as crianças com três e quatro anos de idade), decidiram sair dessa escola e se juntar para formar uma escola outra. Foram até Aurora, contaram o desejo, animada ela embarcou no projeto, foram algumas conversas e reuniões, até que em janeiro de 2018 no fundo de um quintal onde morava uma dessas famílias, começava o “coletivo do escadão”. Nessa caminhada juntaram-se mais três famílias compondo ao todo um grupo de onze crianças e vinte e seis adultos: onze pais, onze mães, um educador e três educadoras.

O fim e o começo [...]

Assim seguiu, algumas conversas informais no portão da antiga escola, o desejo de criar um espaço mais livre para as crianças. Projeto. Aurora. Chegança[25] de outras famílias. Dezembro de 2017 o primeiro encontro formal para começar a desenhar o projeto de um coletivo-escola[26]. Desenhar o projeto de uma escola viva, no quintal, sem paredes, sem rotina, sem currículo, sem conteúdo e feita para tantos: adultos, crianças e cachorros.

Nesse primeiro encontro ainda não se sabia onde seria o espaço que acolheria as crianças, por isso o assunto central foi pensar sobre isso e já tinham alguns contornos: uma casa colaborativa[27], o quintal de uma mulher francesa que queria montar uma escola parental para seus filhos e que já tinha projeto pedagógico, educadora, material e rotina pronta (!) e o fundo do quintal de uma das famílias. Definiu-se que o coletivo-escola seria nesse fundo de quintal, com árvores, balanço, dois enormes cachorros e seus respectivos “enormes cocôs”.

> Me chama atenção que ninguém menciona sobre o que significa estar em coletivo, as expectativas de se estar em grupo construindo uma prática ou

[24] Além dos encontros realizados entre os adultos do coletivo do escadão, em que apresento os analisadores e as análises coletivas, também foram feitas entrevistas com as educadoras, que além da experiência com este coletivo, acumulam experiências em outras iniciativas.

[25] Chegança, dança de par praticada em Portugal no séc. XVIII, proibida por ser considerada imoral.

[26] Será feita referência ao coletivo do escadão como coletivo-escola, pois as pessoas reconheciam e chamavam esse espaço de escola.

[27] Casa colaborativa: Espaços compartilhados em que funcionam diferentes tipos de projetos, em geral esses projetos possuem certo tipo de alinhamento social, cultural e político.

> qualquer tipo de fala sobre as expectativas de construir esse espaço, toda a discussão gira em torno da estrutura física e financeira da escola (Diário de campo 08.12.17).

Nesse mês de dezembro de 2017 foram três encontros centrados nas tomadas de decisão sobre definição do espaço e educadoras que acompanhariam os pais e as mães na escala de cuidados. Aurora, aquela educadora que acompanhou as crianças na primeira experiência escolar foi quem trouxe o maior estímulo para o projeto do coletivo-escola. Ela se aproximou ocupando o lugar de educadora e foi colocada pelas sete famílias iniciais como uma figura central para que o projeto acontecesse devido à sua experiência em educação com coletivos parentais, algo até aquele momento novo para as famílias.

> A centralidade das discussões é a estrutura física de ocupação do coletivo escola. É a segunda reunião oficial e apenas Aurora e quatro famílias estão representadas, o que dificulta a tomada de decisões em um grupo que ainda nem é um grupo (Diário de campo 15.12.17).

Também é Aurora que conduz as conversas e articula o projeto pensando na prática e na rotina, claramente muitas daquelas pessoas só estão ali porque apostam alto em seu trabalho. Alguns relatos exprimiam que só tiveram a coragem de tirar seus filhos de uma escola formal por conta da confiança que tinham pelo trabalho dela. Talvez por isso os primeiros encontros restringiram-se a discutir questões ligadas à estrutura, organização física do espaço e questões financeiras e mesmo que reconheça a importância dessas questões, as conversas não avançavam para reflexões mais profundas como as inspirações teóricas do projeto ou ao menos uma reflexão sobre suas motivações para criar um coletivo-escola.

> É a minha primeira intervenção com o grupo e começo falando sobre o que move em mim, como mãe, estar no coletivo com meu filho ao invés de uma escola formal. Percebo que pensar sobre o coletivo, que colocar em análise o motivo que aquelas pessoas estão ali é recebido como algo novo. Uma pessoa – que já teve uma breve passagem por outro coletivo- diz que sente falta de uma relação mais estreita entre o grupo e de conversas mais profundas sobre os sentidos daquilo que estão construindo, para além de ser um espaço para deixar os filhos. Mas a conversa se dilui rapidamente com o assunto da estrutura/organização (Diário de campo 05.02.18).

Esses foram os primeiros movimentos desse coletivo, a partir disso vamos nos debruçar sobre os analisadores que produziram as análises. Esses analisadores emergiram durante as reuniões realizadas entre o grupo em que participei como pesquisadora e também como mãe. Todos eles vieram durante os encontros e foram assuntos debatidos coletivamente. Frente ao impacto que

produziam no grupo, sua recorrência nas discussões e a permanência das questões sempre em suspenso no grupo é que se entendi que se tratava de analisadores e foram trazidos para a pesquisa. Ao operarem a análise, esses analisadores falam sobre nossos modos de subjetivação, sobre nossas relações sociais e as instituições que nos atravessam.

3.2.2 Os analisadores

3.2.2.1 O analisador “lanche”

> Cada um traz seu lanche, na escola sempre foi assim! Mas não é para fazer diferente da escola que chegamos aqui? (Diário de campo 05.02.18).

O início do coletivo trazia muitas dúvidas e muito medo àqueles pais e mães que olhavam para essa experiência projetando um futuro de muito trabalho, o que nitidamente refletia em buscas de soluções mais práticas para a logística diária. Já nas primeiras reuniões em que pensavam as questões logísticas do dia-a-dia das crianças o assunto sobre o lanche foi pauta de muitos debates que se estenderam por vários encontros.

O analisador Lanche “fez ver” um enquadramento das possibilidades de resolver as questões práticas do coletivo, denunciando os poucos recursos que aquelas pessoas tinham para solucionar as questões que não as praticadas na escola anterior. Foi pelo impasse entre “cada um leva seu lanche” e “lanche individual não faz sentido nesse espaço” que derivaram uma série de debates sobre o significado de estar em coletivo e as motivações que levaram as pessoas a escolherem seguir por esse caminho.

A discussão que começou impulsionada pela decisão sobre como seria o lanche das crianças encaminhou-se para questionamentos, primeiramente pessoais, fazendo com que as pessoas visitassem dentro de si seus desejos e suas verdades em relação àquele lugar, em relação à educação e em relação a um projeto de educação coletiva.

Foi a primeira conversa que nitidamente tirou o grupo de um lugar comum e que gerou inquietações, era novidade pensar tais questões, foi a primeira oportunidade para uma reflexão sobre as possibilidades e o desejos de produzir outras vivências e experimentar outros modos de vida. Mas a ideia de pensar em

tomar decisões diferentes daquelas que já conheciam, baseadas nas experiências anteriores, persistia com o desconforto e naquele momento a opção foi permanecer no lugar comum: “é preciso ir mais devagar, senão não damos conta” (Diário de campo 05.02.18) e o lanche seguiu individualmente por algumas semanas.

> Ficou para mim dessa reunião o quanto aquele grupo, em sua maioria, não conseguiu romper com as lógicas instituídas na escola e ainda que desejassem criar algo diferente, mesmo tendo oportunidade para isso, acabam reproduzindo o que já conhecem. Me chama atenção o pouco, ou quase nenhum debate em torno do que significa para eles essa mudança de escola e o que de fato eles pretendem construir nesse espaço. Há uma naturalização em colocar esse lugar que estão compondo como “escola” de alguma forma colocando-a lado a lado com a experiência anterior, por isso, cabe reproduzir as mesmas práticas (Diário de campo 05.02.18).

Entretanto, o assunto persistia em inquietar, na prática com as crianças o lanche individual não estava funcionando bem, elas sinalizavam que não fazia sentido o lanche individual naquele espaço onde era tudo de todos/as. Algumas provocações da pesquisadora que ali habitava e novamente o assunto é trazido para a análise, novamente abrindo caminho para que as pessoas se colocassem no lugar de pensar a prática, os sentidos e as lógicas que os traziam a esse espaço. Os questionamentos e dúvidas se encaminharam para reflexões coletivas, fazendo com que as pessoas se interrogassem sobre os sentidos daquela prática. O analisador lanche provocou reflexões sobre as práticas de educação, sobre a escola que conhecemos e que está em nós e para além disso, as práticas que faziam sentido naquele espaço, naquele momento e as possibilidades de inventar outras práticas, ou não. Saiu do debate a proposta de que o lanche seria enviado por todos e todas, duas vezes por semana, e armazenado no coletivo para que fosse consumido coletivamente ao longo da semana.

Esse analisador trouxe à cena a instituição educação que tem a escola no centro de suas práticas, de modo que, na maioria das vezes elas se confundem, são tidas como sinônimos. Ampliando o que estou chamando de escola, refiro-me ao modo escolar da educação, aquele que extrapola os muros de um estabelecimento e que produz nossas relações, aquilo a que já me referi anteriormente e que Ivan Illich (1973) chamou de “escolarização do pensamento”. Uma racionalidade, um modo de nos organizarmos socialmente que tem como efeito a relação de dependência que os sujeitos estabelecem com as instituições, em que transformam necessidades não materiais – aprendizagem, saúde,

dignidade, independência, faculdade criativa- em demanda por mercadorias, resultados de serviços ou tratamentos – hospitais, escolas, manicômios, polícia.

O que Illich (1973) traz para o debate é a relação de dependência produzida pelas instituições, à medida que depositamos nelas a confiança para a resolução das questões do dia a dia, colocamos cada vez mais sob suspeita nossa capacidade de realização independente. Como efeito dessa dependência, nosso cotidiano é cercado de soluções prontas, de estabelecimentos que suprem aquilo que consideramos necessário e nessa direção vamos apagando possibilidades de criar outras lógicas de engendrar nossas relações, nossas aprendizagens, nossos conhecimentos, nossos modos de organização social - e até mesmo em algo que parece ser tão simples como lanche das crianças. O caminho percorrido pelo autor nos ajuda a refletir sobre o percurso desse coletivo e pensar na complexidade que é esse deslocamento de práticas mesmo quando se busca ir na contramão.

3.2.2.2 O analisador “Dinheiro”

A contribuição financeira inicial estabelecida pelo grupo foi baseada nos custos de manutenção do coletivo, uma contribuição considerada alta pela maioria, mas que estava abaixo do valor do custo da escola anterior daquelas oito famílias iniciais. Uma das famílias – vinda de outro coletivo - expressou inicialmente a impossibilidade de arcar com o valor integral, assim ficou acordado que essa família seria responsável pela faxina semanal como contrapartida da contribuição financeira.

Foi através de uma multiplicidade de questões que esse analisador atravessou grande parte dos encontros do grupo ao longo do ano, ora pela “escassez” de recursos, ora pela dificuldade do grupo em se organizar financeiramente, ora pelas relações hierárquicas sutis que insistiam em aparecer em certos discursos em função das questões financeiras.

> Hoje me deparei com o claro desconforto de Lia (educadora) por estar limpando o espaço antes das crianças chegarem (Diário de campo 05.03.18).
> Na reunião Lia trouxe suas angústias em relação ao coletivo e anuncia que não quer continuar como educadora pois sente falta da estrutura que a escola proporciona (Diário de campo 01.05.2018).

Dentre diversas situações como esta resgatada do diário de campo pode-se perceber que foram se demarcando naturalmente os lugares das pessoas no coletivo, lugares carregados de expectativas, tarefas e responsabilidades. Estas demarcações foram se instalando de acordo com a contrapartida financeira das pessoas e produzindo divisão do trabalho e hierarquias, ainda que com toda a sutileza necessária para estar ali. Na prática foram se desenhando os lugares: das educadoras - aquelas que recebiam seus salários pelo trabalho, os pais e mães, os pagantes dos salários, “a faxineira”, a “pessoa do financeiro”, “a cozinheira” - de um lado as/os responsáveis pelos respectivos “problemas” - do outro, quem pagava por isso e isentava-se do problema.

> Como no fluxo do cotidiano não permitir que essa hierarquia se estabeleça? Como essas relações podem ser mais fluidas e as tomadas de decisão sejam mais transversais? É possível estabelecer um olhar sobre as crianças sem que essas relações estejam entrelaçadas? (Diário de campo 05/05/18).

Essas perguntas se desdobram quando uma mãe questiona ao grupo se fazia sentido a contribuição financeira de Aurora para o mutirão de levante do espaço e a organização inicial, pensando que a educadora foi uma das idealizadoras do projeto com os pais e mães. A mãe justifica seu questionamento a partir de sua compreensão que, por se tratar de um projeto coletivo a educadora também fazia parte da estruturação para que fosse colocado em prática.

Um questionamento que trouxe um desconforto inicial para a maioria do grupo, pois olhar para a situação como aquela pessoa propunha parecia incoerente, já que todos entendiam que aquele era trabalho das educadoras, logo, elas são aquelas que recebem e não aquelas que pagam para trabalhar.

Nesse movimento, quando o grupo olha para esse desconforto e se aprofunda nas relações estabelecidas entre as pessoas, percebem a partir dessa situação nuances de aspectos hierárquicos produzidos pelas relações de trabalho sendo reproduzidas ali**.** Isso despertou no grupo um olhar mais atencioso para estes diferentes papéis, tirando os lugares fixos e ampliando o olhar para as necessidades financeiras de cada um, possibilitando contribuições e recebimentos pensados da maneira mais justa, possível e viável individualmente.

Sair de um lugar rígido – valor pago pelos pais e mães = Valor recebido pelas educadoras e a tentativa de trazer maior fluidez nessa relação, abriu espaço para,

por exemplo, a família de Iara trazer para o grupo seus imprevistos financeiros e sua dificuldade em contribuir por alguns meses para ser pensado coletivamente. Situação que se resolveu com a substituição da contribuição em dinheiro por uma contrapartida de trabalho da mãe como educadora por alguns meses. Além disso, em outra situação parecida, as famílias com menores dificuldades financeiras se disponibilizaram em fazer uma contribuição maior que o estabelecido para suprir a dificuldade das outras.

Essas foram algumas estratégias resultantes de muitas reflexões e também de muitos estranhamentos para algumas pessoas do grupo, sair do lugar da totalidade, das prescrições sobre “como deve ser o funcionamento”, “como dever ser a contribuição”, “como foi o combinado” para pensar cada situação que aparecia com as dificuldades financeiras não foi uma tarefa fácil, exigiu muitos encontros, muitos debates e provocou deslocamentos.

Ainda que tenha produzido deslocamentos há uma complexidade ao se tratar desse analisador, sobretudo porque o dinheiro atravessa nossas vidas e produz diferentes efeitos em nossas relações cotidianas, tanto nas relações entre as pessoas quanto nas suas tarefas e atividades. Um ponto que vale destacar diz respeito à dificuldade de algumas pessoas em assumir para si tarefas consideradas simples para o funcionamento do local, como tarefas de limpeza, pequenos consertos, organização do espaço e principalmente a presença na escala de cuidados (além daquela combinada) sem a necessidade de contratar mão de obra exterior. Ainda que a maioria dos adultos relatasse dificuldades financeiras, em geral a primeira sugestão para a resolução dos impasses que surgiam era a contratação de mão de obra externa. Para exemplificar, foi assim quando o grupo chegou à conclusão que o espaço precisava de mais limpeza, ainda que o combinado fosse que cada um assumisse uma tarefa um dia da semana, ou quando alguns pais e mães achando a escala de cuidados pesada sugeriu a contratação de mais um educador.

Novamente um analisador faz emergir a ideia de sociedade escolarizada, ainda que esse grupo esteja pensando outras possibilidades de experiências de educação e propondo práticas outras, os modos de organização mantêm-se muito parecidos com as práticas da educação escolar formal que se sustenta com a terceirização do cuidado. Ainda que haja reflexões sobre o lugar “escola”, é possível

perceber a limitação em pensar na educação-estabelecimento-escola, restringindo-a à ideia de um lugar de proteção das crianças, ou espaço com aquilo que eles chamam de mais liberdade, e pouco se questiona a instituição-educação e principalmente, as lógicas que produzem tais estabelecimentos, entendendo-os como efeitos dessas instituições.

3.2.2.3 O Analisador “Faxina”

Reafirmando o lugar da análise movimentada pelos analisadores que surgem como eventos inesperados, o analisador faxina fez emergir questões estruturais presentes em nossas relações mas que se expressam muitas vezes de forma bastante sutil como foi o caso do racismo que apareceu junto a este analisador.

Um analisador sempre trará questões conectadas às nossas implicações, entretanto seja no âmbito da pesquisa, quanto da intervenção podemos olhar para ele ou deixar que ele se dilua com outras questões. Foi a partir dessa conexão que o analisador faxina insistiu em permear as discussões do grupo, ainda que houvesse várias tentativas de ocultá-lo, ele fez emergir muitos desconfortos e estranhamentos entre as pessoas, sendo inevitável que esse evento entrasse no âmbito da análise coletiva.

Desde as primeiras conversas o grupo definiu que contrataria uma pessoa que seria a responsável pela faxina do espaço um dia por semana, ou seja, nenhuma família a princípio se dispôs a assumir essa tarefa. Posteriormente, uma família que entrou no grupo assumiu essa faxina como contrapartida de sua contribuição mensal.

Entretanto, a faxina feita um dia por semana não foi suficiente para manter o espaço limpo e organizado para as crianças, ficando evidente que havia a necessidade do espaço ser limpo mais vezes na semana. A partir disso, o grupo acordou que os pais e mães se revezariam na limpeza nos outros dias, já que não tinham condições financeiras para pagar mais um dia de faxina. Frente a isso apareceram algumas sugestões, uma delas foi a criação de uma escala dividida entre os adultos, onde cada pessoa assumiria algumas atividades em determinados dias e turnos. Outra sugestão foi um quadro com as atividades listadas para que cada pessoa pudesse escolher o que fazer naquele dia/horário e marcar ali para

que os outros entendessem que a atividade já havia sido realizada. Após a discussão, entenderam que mais uma escala poderia deixar os fluxos do coletivo pesados, então optaram pelo quadro.

> De novo a questão da limpeza e do cuidado com o espaço entra em discussão, o grupo entende que um caminho auto gestionado está em sintonia com a criação de um espaço de desconstrução, tarefa que o coletivo coloca para si (Diário de campo 12.04.18).

Mas, na prática o acordo não funcionou, a maioria não fazia as tarefas, apenas três pessoas assumiam a limpeza e queixavam-se da sobrecarga, com isso, insistiam em trazer a questão em todas as reuniões, mas o grupo de maneira geral não dava relevância ao assunto, ainda que afirmassem a necessidade da limpeza.

A recorrência do assunto, o impacto disso no cotidiano das crianças, a falta de envolvimento das pessoas com a tarefa e a dificuldade do grupo em olhar para isso explicita certo desejo de distanciar-se da questão que insistia em surgir. Cumprindo seu lugar de analisador, a temática da faxina trouxe para a superfície questões ligadas a instituição trabalho e as facetas do trabalho doméstico, um debate que está bastante implicado nos modos de subjetivação do que chamamos de classe média brasileira.

As nuances dessa discussão perpassam pela estrutura das relações sociais no Brasil e aponta em várias direções, dentre elas para os privilégios de classe. Isso coloca em evidência os privilégios de uma parcela da população que em função do seu acesso ao conhecimento valorizado- escolarizado- tem oportunidade de acessar atividades socialmente privilegiadas, à medida que excluem outras por serem consideradas “inferiores às suas capacidades” (Diário de campo 28.11.2018).

Uma discussão que coloca em evidência uma herança escravagista do Brasil, que perpetua condições de subempregos para uma determinada parcela da população, que por não gozar de privilégios em função de sua raça, gênero e classe permanecem historicamente ocupando os lugares subalternizados, com pouca ou quase nenhuma condição de acesso aos trabalhos socialmente valorizados, que exigem maior grau de escolarização.

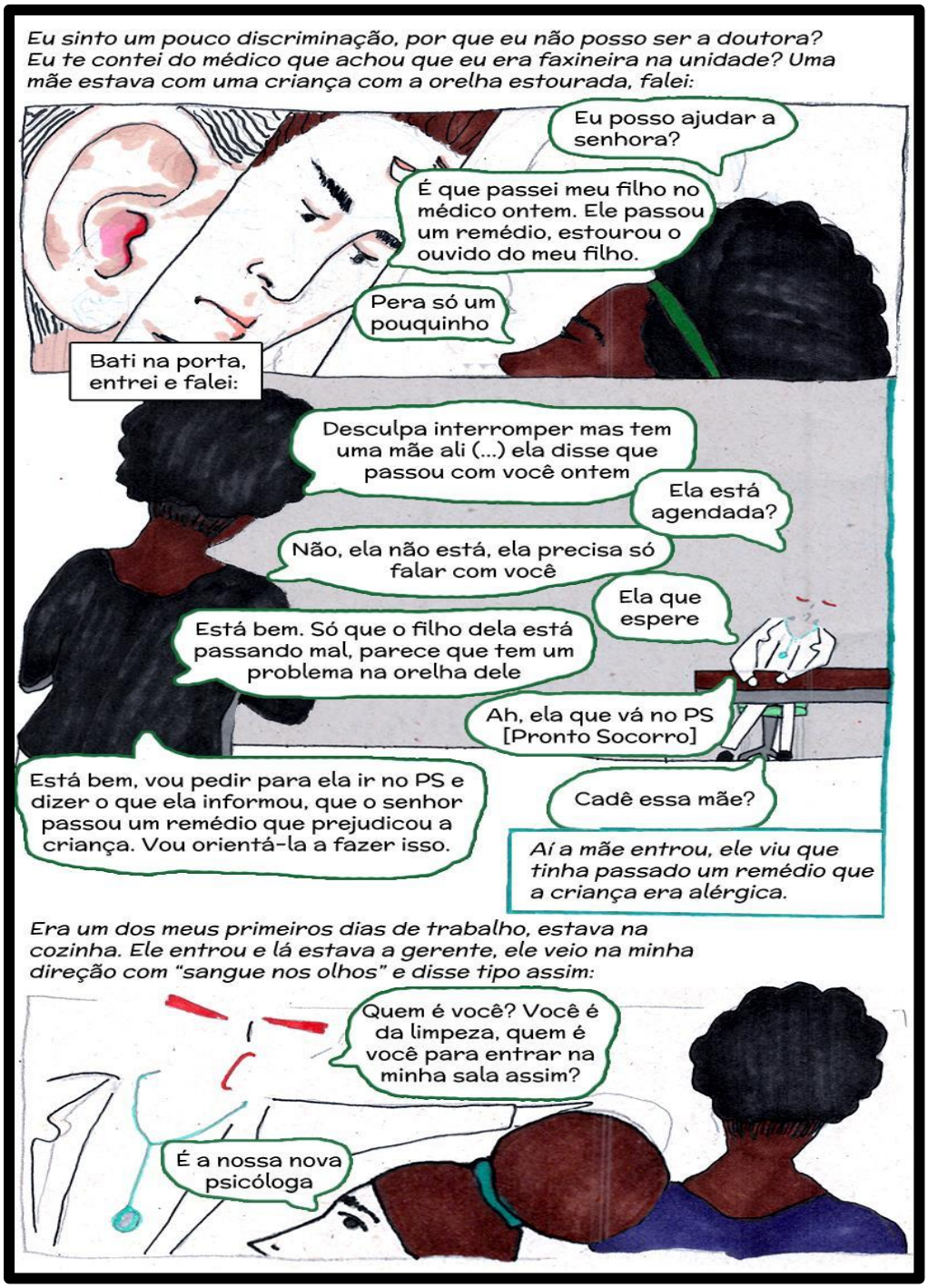
Um trabalho majoritariamente realizado por mulheres com baixa escolaridade e predominantemente mulheres negras. Ou seja, uma realidade atravessada pelas questões de classe, raça e gênero que tem como efeito modos

de subjetivação de uma classe de trabalhadoras subalternizadas, associado à desvalorização do trabalho doméstico em que a mulher está na centralidade desse lugar (LIMA E MACHADO, 2016).

Com isso se fixa um lugar entre as classes populares, sobretudo entre as mulheres negras (que em geral começam a trabalhar bem cedo) nas atividades que não exigem qualificação, trabalhos manuais, domésticos com pouca ou nenhuma incorporação de conhecimento escolar, uma mesma lógica desde os tempos da escravidão.

Seguindo a sugestão de Guattari e Rolnik (2017) ao cruzarmos a categorização de classe com os processos de produção de subjetividades, ampliamos o debate sobre as relações de produção econômica e chegamos até aos modos de subjetivação intrinsecamente ligados entre si, que produzem um tipo de trabalho material e semiótico. Assim, para além dos lugares subalternizados que são ocupados por essas mulheres, elas trazem consigo as marcas desses lugares em seus corpos, sendo associadas a eles naturalmente, mesmo quando não exercem esse papel. É o que podemos constatar através da pesquisa feita pelo Instituto de psicologia da USP, sob a orientação do professor Alessandro de Oliveira dos Santos, do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho entre 2014 e 2017 e que está exemplificada na ilustração a seguir (Figura 5).

Figura 6 – Ilustração de Caio Vinícius Bonifácio



Fonte: https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/relatos-de-psicologos-mostram-casos-de-racismo-no-cotidiano/> Acesso em 28/04/2019.

São modos/lugares naturalizados, parte dos esquemas dominantes de nossos modos de subjetivação e que dizem respeito dos nossos comportamentos, nossa sensibilidade, nossas percepções, a maneira que nos encontramos nas diversas situações, como a mostrada na pesquisa feita pelo Instituto de psicologia da USP exemplificada nesta ilustração.

Nessa direção a divisão social do trabalho não se refere apenas à esfera do local de trabalho, mas também a uma produção de subjetividades que constitui matéria-prima de toda e qualquer formação de forças produtivas (GUATTARI E ROLNIK, 2017). Sob essas lentes faz sentido pensar de onde vem o desconforto ou a falta de identificação daquelas pessoas – classe média, brancas, alto grau de escolaridade- em assumir a tarefa da faxina. Ainda que o trecho já tenha sido citado anteriormente, este registro do diário de campo dá ainda mais sentido a essa problematização,

> Claúdia é uma das pessoas que insiste que é preciso contratar a "pessoa da faxina", pois considera essa uma atividade "inferior às suas capacidades" (Diário de campo 22.11.18).

Entre a maioria das pessoas havia um estranhamento em assumir a faxina e um distanciamento com esse tipo de tarefa como vemos nos trechos abaixo,

> Eu nunca lavei banheiro na minha casa até pouco tempo e agora ter que lavar o banheiro daqui? É muito louco isso, né?" (Diário de campo 30.08.18).

> Como se limpa uma geladeira? (Diário de campo 11.04.18).

Com os "elementos que compõem o conjunto" (LOURAU, 2004), esse analisador põe em suspenso as implicações do grupo, que apesar de se identificarem como progressistas, críticos ao sistema vigente que produz as desigualdades sociais, pouco foram capazes de problematizar a necessidade de terceirizar a faxina – realizada quase que em sua totalidade por trabalhadoras informais, sem carteira de trabalho assinada, sem contribuição previdenciária, como é o caso da faxineira diarista como aponta os "Comunicados do Ipea" (2011) o que não seria diferente da contratação feita pelo grupo.

Por meio desta experiência podemos pensar em como são instrumentalizadas nossas relações sociais historicamente e como elas se legitimam enquanto se repetem. As reflexões contidas na nota[28] do livro Mulheres, Raça e Classe da Angela Davis (1980) afirmam este lugar,

> Tomamos conhecimento como depois da abolição da escravatura, continuamos a desempenhar os mesmos papéis domésticos- mudando apenas as pessoas para quem trabalhávamos: dos donos de escravos passamos a trabalhar para o patrão que procura incansavelmente explorar-

[28] Nota das mulheres que traduziram o livro: Mulheres, Raça e Classe de Angela Davis (1980). Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013. Disponível em <https://we.riseup.net/assets/165852/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>

> nos para enriquecer a custa da nossa cor que nos põe, no seu ver racista, na primeira fila da exploração (p. 4).

Naturalizam-se as relações de desigualdades, designa-se um perfil, configura-se efeitos subjetivadores, tanto dessas pessoas por si mesmas quanto para a sociedade em geral – e no âmbito do contexto dessa pesquisa, nas crianças pretas que veem sua imagem subalternizada e as crianças brancas que se veem no papel daquele que sempre é servido pelas pessoas negras, na escola, em casa, nos espaços públicos – isso pensando na concepção que as práticas produzem os sujeitos.

Esta questão que surgiu com força entre os analisadores nos coloca diante de mais uma instituição que nos atravessa e nos produz. Desse modo, é preciso enfrentar essa questão no âmbito da pesquisa como parte de um posicionamento político necessário, pois no âmbito de nossas práticas o racismo estrutural se manifesta a todo instante, seja na sutileza de nossas relações, como vemos por meio do analisador faxina nesta pesquisa, ou em práticas racistas como denuncia a pesquisa realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Práticas sociais, que se repetem, se legitimam e se naturalizam , produzem a institucionalização do racismo e dessa forma o ocultamento de uma produção histórica (RODRIGUES, et al 1992).

Esse debate sobre gênero, e principalmente sobre raça, que emergiu com os analisadores do coletivo do escadão abriu na pesquisa caminhos e discussões que terão maiores desdobramentos analíticos com a aproximação da pesquisa com o coletivo casa escola, que será apresentado adiante. Uma iniciativa de educação que escolheu enfrentar o racismo por meio de um projeto de educação antirracista, fazendo disso um dos pilares de suas práticas com as crianças e os adultos.

3.2.2.4 O analisador “Relação com Aurora”

Nesse movimento de cinco anos em coletivos parentais observo a recorrência dos discursos que expressam o desejo entre os pais e as mães de participarem mais ativamente da educação das crianças, essa parece uma das principais motivações entre os adultos. Certamente é uma das principais diferenças entre uma escola formal e um coletivo de educação, além dos pais e mães

autogestionarem as iniciativas eles e elas são os/as principais responsáveis pelo planejamento das práticas.

A princípio essa também era a motivação inicial do coletivo do escadão, como dito anteriormente, das onze famílias, apenas uma delas não havia participado de uma escola regular, para as demais essa participação direta era uma das grandes novidades. Além disso, a motivação dessas famílias que saíram da escola também estava ligada a presença da educadora Aurora educadora (que já havia trabalhado com as crianças dois anos antes).

Como já ressaltei a figura dessa educadora, nomeada de Aurora, foi central para esse grupo inicial e para que a iniciativa se concretizasse. Aquelas pessoas demonstravam muita confiança em seu trabalho e na minha percepção a partir de alguns relatos, aquelas famílias desejavam que ela materializasse por meio do coletivo a escola de dois anos antes[29]. E na prática cotidiana era dessa forma que podíamos observar a relação daquelas famílias com Aurora.

Resgatando os registros do diário de campo percebo que em nosso primeiro encontro, quando o coletivo ainda era uma conversa entre ela, os pais e as mães, me chamou a atenção em sua fala o quanto ela "materializava aquela escola em seu corpo, a impressão era que ela era a própria escola" (Diário de campo, 01.02.18).

O próprio movimento de Aurora no início do coletivo a colocava como uma espécie de "dona da escola", como era em 2016. Por exemplo, foi ela quem assumiu a "administração inicial" de organização do coletivo e também calculou os custos, os salários, os direitos trabalhistas, etc, das pessoas que seriam contratadas.

Além disso, havia certa transferência de responsabilidade pela "educação escolar" das crianças para essa educadora, os pais e as mães não se reconheciam como capazes de atuar naquele espaço como "educadores" das crianças, pontuando a diferença entre "exercer a função de pai e mãe e a função de educador, em virtude da falta de conhecimento especializado em educação" (Diário de campo, 09.07.18).

[29] Em 2015 Aurora organizou uma iniciativa de educação com 12 crianças e duas educadoras As crianças viviam em meio a natureza, em uma casa rodeada pela floresta, com uma rotina e atividades livres que seguiam o ritmo colocado pelas próprias crianças. Todos os pais e mães falavam dessa experiência expressando muito amor e carinho.

Ainda que se reconheça essas diferenças, ter como parâmetro o conhecimento do especialista para pensar no cuidado das crianças em um espaço autogestionado por pais e mães, pensado justamente para que estes participem mais ativamente dos processos educativos das crianças aponta para a complexidade e as multivalências vividas nesse processo.

Em virtude disso, uma das decisões do grupo de adultos foi sempre ter uma educadora contratada na escala de cuidados junto com os pais e mães. Esse também foi um dos motivos para que fossem feitas ao longo do ano a contratação de mais três pessoas, duas educadoras e um educador, consequentemente, diminuindo a escala de cuidado dos pais e mães. Ao longo do ano foi possível constatar o distanciamento cada vez maior de alguns pais e mães, tanto na escala de cuidados, quanto nas demais tarefas que demandavam o coletivo, como as reuniões, culminando com o encerramento do coletivo no final e o retorno de nove das onze crianças para a escola convencional.

3.3 **Movimentos e analisadores**

O distanciamento observado na experiência do coletivo do escadão também pôde ser visto nas experiências das iniciativas da década de 1960 relatadas por Nicanor Kassick. Nas duas experiências ainda que a aposta fosse a de construir algo diferente, na prática, em vários momentos se repetiam as relações da escola oficial. Em relação às primeiras iniciativas de 1960, esse distanciamento culminou com a oficialização das experiências em escolas, o que gerou consequentemente a necessidade de adequação às normas de funcionamento, aos padrões definidos pela burocracia estatal.

Começando pela própria designação imposta, de cooperativa para associação, organizada por uma estrutura verticalista: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário, etc. Junto disso apareceu o Estatuto que passou a normatizar as ações, por meio de decisões tomadas pelos nomeados, desaparecem as relações horizontalizadas e as tomadas de decisão exercidas entre pais e mães. Entrou em cena a figura do especialista, com o especialista surge a divisão do saber-fazer, fazendo emergir a organização hierárquica de cargos e funções, instalando consigo a diferença salarial. E como que em efeito cascata impõe-se a

lógica de Estado: “divisão hierárquica do trabalho; representação- delegação (expropriação) do poder; estrutura verticalista; alienação tanto no sentido da expropriação, quanto do não envolvimento” (NICANOR KASSICK, 1996, p. 77).

Essa transfiguração do modelo de cuidado de coletivo parental para escola também passou pelas mudanças nas motivações dessas iniciativas. O desejo inicial envolvia uma mobilização baseada no princípio político-comunitário, articulado a outras ações do entorno. Compunha novos campos de força, novas formas de organização social, incluía, ao mesmo tempo que extrapolava o desejo por outro sistema pedagógico e por isso colocavam o Estado em questão. Com a configuração de escola oficial “alternativa”, a contestação passa para o lugar de um projeto individualista, liberdade deixa de ser fim para ser meio das ações pedagógicas, limitando-se ao contestamento pedagógico, um discurso facilmente apropriado pelo Estado, voltado para questões individuais de educação dos seus filhos.

Nas duas experiências, tanto as descritas por Nicanor Kassick quanto a do coletivo do escadão, nota-se certa diluição das motivações iniciais baseadas na autogestão, a partir do momento que se limitaram a questionar o autoritarismo pedagógico e deixaram de incluir em suas pautas a luta por outros modos de governo. Com isso poucas mudanças foram capazes de ser produzidas na racionalidade para efeito de transformações nos modos de vida, esvaziando a prática desse sentido anárquico.

Esse esvaziamento na busca por outros modos de governo ficou bem evidente na experiência do coletivo do escadão à medida que os adultos assumiam funções. Quando as poucas pessoas se dispunham a assumir papéis elas passavam a ser responsabilizadas por tais tarefas e os demais, na mesma proporção, se eximiam de responsabilidades que envolviam inclusive a resolução dos problemas ou encaminhamentos dos fluxos de trabalho.

> Eu não sou um banco, não quero ter essa relação. Não quero e não posso me responsabilizar pelas pendências e dificuldades financeiras do coletivo sozinha (Diário de campo 20.08.18).
>
> As pessoas me mandam mensagem me perguntando se a faxina foi feita esta semana ao invés de pegar os materiais de limpeza e limpar, eu não sou “a faxineira” e dou como contrapartida a faxina um dia por semana, mas isso não é suficiente para passarmos a semana (Diário de campo 20.08.18).

> O grupo tá exigindo de mim como se eu fosse a cozinheira da casa deles, que fique registrado, eu sou uma mãe que cozinha" (Diário de campo 29.11.18).

Os registros resgatados do diário de campo nos dizem o quanto essa postura de delegar responsabilidades gerava insatisfação entre aqueles que assumiam responsabilidades e que se queixavam pela sobrecarga, pois, além de assumirem a tarefa, eram cobrados a resolverem os problemas relacionados àquela função, já que o grupo tinha dificuldade, ou não se interessava em como seriam encaminhadas às pendências e os problemas. Outras atividades que envolviam os adultos, como as chamadas reuniões pedagógicas, ou seja, as reuniões feitas com as educadoras para pensarem o trabalho e as práticas com as crianças, não despertava o interesse da maioria dos pais e das mães.

Além dessas atividades que foram sendo definidas como necessárias para que o coletivo acontecesse, a própria escala de cuidados, tida inicialmente como a motivação para a criação do coletivo, a oportunidade dos pais e mães participarem mais de perto da educação dos filhos e das filhas foi aos poucos perdendo a prioridade.

> Muitas pessoas estão achando a escala das famílias pesada (1 a 2 vezes por mês) e dizem sobre contratar mais uma educadora para aliviar essa escala. Bate forte pra mim, fico um pouco confusa e sem entender, pois o coletivo está com um déficit financeiro e várias famílias com dificuldades financeiras para pagar os custos do espaço (Diário de campo 12.04.18).

Os últimos encontros foram carregados por relatos de sobrecarga dos adultos em relação à experiência, nas últimas semanas do coletivo as pessoas tiveram inclusive dificuldade em assumir suas escalas de cuidado, além de terem vindo à tona estranhamentos e discussões mais calorosas. A experiência trouxe tantas questões ao longo do ano que, ao final, havia um esgarçamento nas relações, com situações que haviam sido até então superadas, nesse final causou o transbordamento nos afetos.

Esses acontecimentos ou situações de análise baseados em analisadores nos dão dimensão de como as questões de um grupo estão vinculadas às questões das instituições, ou seja, como se dão as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo material. Além disso, os analisadores nos ajudam a olhar para as potências, as fragilidades e as fissuras destas instituições e a multiplicidade de efeitos produzidos nos/nas sujeitos/as durante essa interação.

Quando operamos a análise a partir dos analisadores estamos diante de múltiplas possibilidades, por isso é preciso estarmos atentos aos afetos produzidos pelos encontros. Isso exige abertura dos poros para que seja possível ser afetado pela pesquisa, pois muitas vezes, a potência do processo está na sutileza, nos pequenos movimentos, se dilui com facilidade, porém pode deixar marcas, legados e abertura de outros territórios de existência. Pensando isso com as experiências das iniciativas parentais, sobretudo com a experiência do coletivo do escadão, quando apuramos essa sensibilidade é possível sentir o ato de subversão e coragem que foi a saída dessas famílias da escola formal, encarando a ilegalidade jurídica disso para apostar em uma experiência que não se tinha a noção de como seria.

3.4 **Coletivo de educação Casa Escola**

3.4.1 A força vital dos encontros

Os efeitos mais nefastos do que temos presenciado atualmente no Brasil, frente ao cenário político que estamos vivendo, efeito da aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo incide, sobretudo, em nossos corpos, na captura de nossa força vital. Estamos imersos em um sistema que captura nossa potência criadora produzindo modos de subjetivação que deslocam esta potência criadora para uma potência produtiva, aquela necessária para atender as demandas econômicas, sociais e culturais definidas pelo próprio sistema como fundamentais para nossa existência. Nessa versão do capitalismo (financeirizado e neoliberal) é da própria vida que o sistema se alimenta, isto é, sua potência de criação. Potência canalizada para alimentar a existência modulada por funções, códigos, representações, categorias, identidades, segmentos [...]. Um modo de subjetivação que se desvia da aposta de uma existência ética (ROLNIK, 2019).

Essa subjetividade produzida a partir da extração de força vital se faz reduzindo a experiência à condição de sujeito, a experiência começa e termina em seu horizonte e tudo que está fora do esperado, do instituído, do seguro é reconhecida como algo a ser superado ou eliminado, nesse modo de existir não cabe o im-possível, o im-provável. Por esse modo de apreender o mundo, que reduz

a experiência ao sujeito, está em curso uma vida decalcada por modelos, o que impede viver a experiência do acontecimento. Assim, a força vital translocada, reduzida à força produtiva é investida para a manutenção, para a res-significação, para o re-conhecimento do que está dado, extingui-se a possibilidade de criação de novos mundos, de habitar outros territórios de existência.

No entanto, no prolongamento desse jogo de forças também germina a insurgência e entram em disputa modos de subjetivação que insistem em produzir outras experimentações da vida, em relação às impostas pelo regime dominante. São modos de subjetivação conectados às forças que “agitam o corpo e provocam efeitos no próprio corpo” que emanam dos encontros, sejam com outros viventes, com a natureza, com as paisagens, com as obras de arte, com as situações políticas, é a força ativada pelo circuito dos afetos e das percepções que se tem nesses encontros, são forças capazes de recuperar a potência criadora, a força vital (ROLNIK, 2019, p. 53).

É essa força contida nos encontros que venho buscando colocar em disputa com esta pesquisa, como aposta de criar um plano de consistência que está conectado à própria vida e conectado a sua condição ética. Interessa-me afirmar modos de subjetivação que extrapolam o saber racional e que são produzidos como efeitos das forças e das relações dadas pelo encontro “que agitam o fluxo vital de um mundo e atravessa singularmente todos os corpos que o compõem, fazendo deles um só corpo, em variação contínua” (ROLNIK, 2019, p. 54). É a força vital produzida *entre,* nas relações, nas práticas, são as forças produzidas na coletividade, na aposta de estar junto, na criação micropolítica, nos encontros produtores de força vital.

Ao olhar para o percurso da pesquisa e para as experiências trazidas ao longo do estudo, me ocorre que a coletividade é intrínseca a isso que venho nomeando de desescolarização. É a partir dessa experimentação de sociedade baseada na força vital dos encontros, na criação juntos e juntas que estão investidas as experiências desescolarizadas que me afetaram neste percurso. Portanto, se no campo de disputas há um investimento na captura da força vital, de produzir deslocamentos e capturas de práticas e conceitos, não é esta força que interessa a esta pesquisa. Interessa-nos olhar para a produção da força vital, sua investida em potência criadora e como ela se alimenta na coletividade.

Nesse cenário político há urgência em investirmos na produção de energia que emana dos encontros, em investir em práticas capazes de ativar força vital e forças capazes de produzirem revoluções cotidianas, como estas que estão em disputa nas práticas desescolarizadas ao longo da tese. Nessa direção nos encontramos com a experiência do coletivo de educação casa escola, um coletivo que vem apostando nessa força vital alimentada pelo encontro, em que crianças e adultos produzem di-a-ri-a-men-te um modo de estar junto, de se encontrar e tecer relações que emanem força, força vital.

3.4.2 Casa escola, escola casa, escola mundo

A casa escola nasceu em 2013 no encontro entre oito adultos e quatro bebês, pessoas inquietas com a organização da educação escolar hegemônica vigente que se movimentaram para criar esse coletivo de educação para as crianças. A iniciativa completa em 2020, sete anos e ao longo desse período cento e quinze pessoas movimentaram esse espaço. Atualmente é composta por aproximadamente 45 adultos e 25 crianças, organizadas em dois grupos “o grupo dos maiores” composto de crianças de cinco a sete anos e o “grupo dos menores” composto de crianças de dois a quatro anos. A casa escola funciona na casa de uma das famílias no bairro de Santa Tereza, no Rio de Janeiro cujo aluguel é dividido entre esta família e o coletivo. O espaço é carinhosamente nomeado de Castelo, um belo prédio antigo de tijolinhos que disponibiliza também um terraço-ateliê. No Castelo os grupos permanecem três vezes por semana, dois dias em sistema de rodízio – segunda e quarta-feira “os maiores” - terça e quinta “os menores”- e na sexta -feira todos/as ocupam o espaço de Santa, ora cada grupo em um lugar- entre o terraço e o castelo, ora todos/as juntos/as. Nos outros dois dias a casa escola acontece pelas ruas, praças, museus, espaços da cidade.

Minha participação neste coletivo começou em janeiro de 2019 como mãe, após nossa saída do coletivo parental do escadão. Como pesquisadora acompanho este coletivo desde 2017 por meio de rodas de conversas sobre coletivos do Rio de Janeiro, em conversas com as educadoras, amigos e amigas pessoais que participam há mais tempo da iniciativa, em eventos e manifestações políticas e em rodas de conversas promovidas pela casa escola.

A escolha dessa iniciativa como uma das experiências a serem apresentadas neste estudo se deu pela capacidade desse projeto de inventar práticas educativas há sete anos e de resistir à lógica escolar institucional, é o coletivo de educação mais antigo de que se têm notícia no Rio de Janeiro (CHAMUSCA, 2019). Para acompanharmos esta trajetória, nos mantemos seguindo as pistas da pesquisa intervenção cartográfica através de três analisadores que emergiram do material cartografado. Este material é composto por relatos provenientes do grupo virtual (whatsapp) feitos pelas pessoas da casa escola. A prática de fazer relatos sobre as vivências diárias dos grupos é uma estratégia para que todos e todas possam compartilhar os acontecimentos ocorridos nos encontros diários. A partir destes relatos várias situações são colocadas em análise pelo grupo, em um primeiro momento virtualmente, mas dependendo do interesse ou do quanto o grupo entende como discussões necessárias de serem aprofundadas, estas discussões são trazidas para a análise presencial durante as reuniões mensais.

Além disso, fazem parte do material de análise que compõe o capítulo análises, informações sobre a iniciativa e trechos de entrevistas contidas em duas dissertações de mestrado apresentadas em 2019, que tem a casa escola como campo de pesquisa: “COLETIVO CASA ESCOLA: EDUCAR COMO TRANSBORDAR MUNDOS E RE-INVENTAR SENTIDOS”, da pesquisadora, mãe e educadora do coletivo Geisa Ferreira, e “UM ESTUDO SOBRE OS COLETIVOS PARENTAIS DO RIO DE JANEIRO” da pesquisadora Caroline Chamusca, educadora do coletivo de 2016 a 2018. A escolha desse material se deu em virtude da riqueza no detalhamento das informações apresentadas, tendo em vista a trajetória destas duas pesquisadoras na casa escola. Especialmente no trabalho de Geisa Ferreira (2019) uma das fundadoras da iniciativa, que além de mãe, está na função de educadora remunerada ao longo destes sete anos e que através da dissertação apresenta a história, os princípios e as mudanças que a iniciativa passou nesse período de maneira bastante detalhada. Essas informações e trechos de entrevistas, junto aos relatos do grupo de whatsapp foram reunidos para que pudéssemos desenvolver nossas próprias análises a partir de analisadores.

3.4.3 Os Analisadores

3.4.3.1 O analisador “Coletividade e Educação”

Voltando ao início do texto, retorno à questão da força vital que emana da coletividade para pensarmos na casa escola e como esse coletivo está em sintonia com o que isso significa. A coletividade é uma das bases que constitui a casa escola ao longo desses anos e desde seu nascimento há um desejo entre aquelas pessoas de estabelecerem um espaço de vida/aprendizagem compartilhada,

> Nesse sentido escolhemos, mesmo sem dar conta disso, ser um coletivo de educação e não uma creche parental. Coletivo por entender que somos muitos e vários, que estamos em contato e aprendendo uns/as com os/as outros/as, vivendo percursos formativos e construindo repertórios juntos/as. Creche é uma palavra que para nós, traz em sua etimologia um estranhamento, por significar depósito de crianças, e parental não foi uma escolha, por nos identificarmos com uma ligação de amizade e de cooperação, mais do que familiar, acredito (FERREIRA, 2019, p.31).

Esse reconhecimento como um “coletivo de educação” confere à casa escola uma característica diferente das demais iniciativas que, a princípio parecem semelhantes por serem organizadas por pais e mães, e que se denominam como “creches parentais”, ou “coletivos parentais”, como a experiência do coletivo do escadão. A principal diferença é que na prática esse reconhecimento como um “coletivo de educação” faz com que as relações estabelecidas entre as pessoas vá além da composição do que poderíamos chamar de espaços educativos, ou seja, os espaços acordados e formalizados para os encontros. Em reflexão sobre a escolha de se constituírem como coletivo de educação, Geisa Ferreira (2019) se aprofunda na definição de coletivo e traz a seguinte citação:

> Um coletivo é mais que um e é aberto. Essa é uma primeira característica que evita que tratemos os coletivos como um grupo, como algo fechado; melhor seria dizer que um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações. Ou seja, o coletivo é aberto e seria, assim, poroso em relação a outros coletivos, grupos e blocos de criação – comunidades. Tal prática coletiva não significa que um coletivo se crie simplesmente com todos produzindo junto: ele se cria porque pessoas compartilham uma intensidade de trocas maiores entre elas do que com o resto da comunidade, do que com outros sujeitos e práticas e, em um dado momento, encontram-se tensionadas entre si. O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos (MIGLIORIN, 2012 *apud* FERREIRA, 2019, p. 31).

Em diálogo com essa citação, a casa escola vem construindo esse bloco de interesses, afetos e diálogos constituindo-se como um espaço poroso, aberto, muito além do que convencionalmente chamamos de espaço educativo. A ação educativa não está localizada em especialistas, professoras e estabelecimento, ela está fluída e entremeada nas relações entre todas as pessoas que compõe o grupo e se faz nos encontros entre adultos, crianças, espaços, natureza, cidade [...] a casa escola extrapola os limites do castelo ou do terraço e se dá no fluxo dos encontros.

Sua composição vai além das pessoas que se encontram cotidianamente nos espaços formalizados, o coletivo é composto por uma diversidade de pessoas e relações, ainda que seja através de encontros esporádicos, essas pessoas compõem o coletivo pelas histórias que ajudam a construir,

> Conversamos sobre amigos que estão mais distantes agora, as crianças e adultos que foram passear em outras paisagens, espaços e tempos. Os que chegaram, de onde vem, o que trazem...Foi um convescote, não se estendeu, mas ressoou. E derepente Benício solta uma síntese: “É...a Carol foi trabalhar!” (Maria Souto, fevereiro, 2019 relato whatsapp).

Os lugares também estão nessa construção de realidade, a casa escola duas vezes por semana está na rua, nas praças, ocupando o espaço público e fazendo com que espaços, crianças, adultos, de dentro, de fora, transeuntes se relacionem e ampliem suas relações.

> Somos uma tribo, uma aldeia, um quilombo, um organismo vivo. Ninguém sai, ninguém entra, a gente se aproxima e se afasta como fluxos contínuos, vai se encontrando, se reconhecendo, se conectando e criando, criando, criando... (Maria Souto, fevereiro, 2019, relato whatsapp).

É comum que as crianças sejam reconhecidas pelas pessoas que transitam pelos espaços da cidade, especialmente em praças frequentadas regularmente por idosos. Esses encontros deixam marcas na experiência de crianças e idosos fruto de uma relação de amizade estabelecida muitas vezes em um único encontro. Há também os encontros que deixam marcas violentas como relata Chamusca, são marcas que também são olhadas pelo coletivo e pensadas no âmbito das relações com a cidade que vivemos, essas marcas não estão alheias à experiência, eles se compõem junto e por isso não são negadas, tenta-se extrair delas o quanto somos capazes de enfrentá-las.

> Houve também outro episódio, com uma represália mais violenta, em que as crianças ficaram muito expostas. Estávamos na Pista Cláudio Coutinho, em uma pedra que costumamos subir com as crianças. Local que o coletivo

> frequenta há anos onde essa escalada na pedra é de praxe. Em novembro de 2018 enquanto estávamos todos escalando a pedra, no caso eu estava descendo com umas crianças que estavam mais receosas e não se aventuravam a ir tão alto. Quando me aproximava do chão surgiu um guarda que chegou gritando. Falando para gente descer, fazendo movimentos bruscos com as mãos. Com muita raiva dizia que éramos irresponsáveis, que as crianças podiam cair e se machucar. O resto do grupo que estava mais acima não entendeu de imediato a situação, mas logo perceberam o que estava acontecendo e se movimentaram para descer. Eu que estava mais próxima argumentei que as crianças estavam acompanhadas de adultos, que frequentávamos o local e sempre subimos sem nenhuma questão. Ele estava com muita raiva, gritava e repetia que éramos irresponsáveis e que as crianças eram muito pequenas, Benício, uma das crianças que me acompanhava argumentou: “moço, eu sou grande” e Maria Flor complementou: “eu tô crescendo, sabia? (CHAMUSCA, 2009, p. 102).

Por meio desse “mais que um e aberto” se dão as ações educativas nos/com os adultos, as crianças, os idosos, os transeuntes, os guardas e os lugares. São as relações estabelecidas e o plano da experiência que vai compondo as práticas pedagógicas deste coletivo.

> Eu me senti bem criança ontem. Foi muito leve. Lanche delícia do tatau! Não senti stress com os guardas, fiquei sentindo pena deles tem que fazer uma função tão chata. E aí a gente foi achando divertido jogar a bola escondido dos guardas e depois os guardas estavam rindo quando Manu e Zazá jogavam folhas no Henrique. Acho que nós e os guardas estamos todos do mesmo lado, a gente vai virando as nossas chavinhas e as deles. Delícia receber Aline e Memê todas as crianças correndo e gritando Memê. Foi muito gostoso (Livia, novembro de 2017, relato whatsapp).

E nessas práticas educativas estão incluídas também o cuidado compartilhado com as crianças e muitas vezes, o cuidado é estendido aos adultos. Ações de cuidado que vão além do espaço “escolar”, sem a necessidade de que isso seja feito por meio de um acordo formal. Há entre as pessoas uma corresponsabilização pelas crianças, intrínseca nas relações dos adultos, efeito da coletividade.

O exemplo disso é que as parcerias vão além do horário de funcionamento da casa escola (13h:30 às 18h:30). É comum, quase diário, que em função das necessidades de trabalho dos adultos, as crianças cheguem mais cedo nas casas umas das outras, para almoçar e seguirem juntas para o coletivo (Figura 6) ou no final do dia, quando são finalizadas as atividades coletivas, as crianças retornarem uma para a casa das outras, um retorno que inclui muitas vezes o banho, o jantar e quase sempre o adormecer com histórias. Esses pais e mães formam uma rede de

apoio em que podem contar uns/umas com os outros/as, conforme suas necessidades.

Figura 7 - Almoço na casa do Benjamim

Fonte: Arquivo pessoal

Sobre isso Ferreira (2019), identifica na casa escola práticas mobilizadas pela generosidade e pela ajuda mútua, a possibilidade das pessoas que compõem esse coletivo de experimentar uma rede de afetos, um modo de operar que subverte as relações do capitalismo,

> Me senti muito bem levando a Poli na Casa Escola. Ela está super feliz indo pra lá. Quando levava a Poli para a creche privada o fazia com dor e tentava não levar. Por causa da defesa iminente da tese um dia cheguei uma hora depois para pegar a Poli. Não me senti muito bem com isso, mas aconteceu. Me lembrei que quando a Poli ia na creche, um dia não consegui chegar no tempo de saída e me enviaram no caderno um selo que falava 'atrasada em 1h40m' e eu tinha que pagar esse tempo. Nesse momento, cheguei com muita pena na creche e achei normal ter que pagar mais (não paguei, estou devendo). Mas agora me dei conta que isso que parece normal é totalmente maluco e que bom e que necessário que é ser um coletivo. (Alejandra relato em 14/02/14 *apud* Ferreira 2019).

> E para a mesma situação eu, enquanto educadora, em um relato diário, apresento um modo outro de viver o momento de atraso: Alejandra se atrasou para buscar Poli e ficamos dançando o CD Arca de Noé. Ela ama a música das borboletas e do pato. Presta atenção em todas as músicas e quando cada música termina ela para de dançar e fica olhando pro som até começar a próxima. Jantou arroz integral e peixe junto com o Vicente. Descobriu o espelho próximo à mesa e ficou abrindo a boca e colocando a colher cheia de comida só pra mastigar olhando no espelho. Rimos muito com ela. (Geisa, relato em fev/2014 *apud* Ferreira 2019).

A inversão da lógica institucional e capitalista apontada no diálogo acima consiste na mudança de uma lógica baseada na produção de um sujeito constituído a partir de demandas econômicas, como já discutimos em outros trechos do trabalho. No cenário neoliberal emerge uma figura subjetiva chamada por Foucault (2008b) de *homo oeconomicus,* uma figura produzida para responder às necessidades do sistema financeiro. Um sujeito que se reconhece como um empreendedor de si, que deve agir restritamente a partir de interesses pessoais, esperando que os outros façam o mesmo. A ganância para a obtenção de sucesso financeiro tem como efeito o comportamento individualizado em que as pessoas se reconhecem socialmente como "cada um por si". Para o sistema econômico, regulador das relações sociais desse sistema esse individualismo age como um gerador de aquecimento econômico pela acirrada disputa que ela provoca. Consequentemente o neoliberalismo produz relações sociais sobrepostas pelas relações econômicas, organizadoras dos comportamentos sociais e do cotidiano (GUARESCHI et al., 2010, p. 337).

Entretanto, na contramão dessa lógica estão baseadas as práticas da casa escola, como podemos ver pelos relatos acima, práticas atravessadas pelo desejo de construir relações outras das impostas pelo capitalismo, baseadas na força coletiva da relação intercambiada por referências não monetárias.

> Essa prática de aldeiamento quando acontece acho que é a maior riqueza. A criança não ser criada só pela mãe e pelo pai dela. A criança é criada coletivamente. Ela tem a mãe e o pai como maior referência, mas tem muitos outros adultos como referência. Ela tem todos os pais dos grandes amigos da escola. E acho que tem uma coisa de ocupar as casas. Todas as casas são ocupadas por todas as crianças. Então não é a minha casa e um amiguinho vem dormir na minha casa uma vez por mês. Eu posso dormir em qualquer casa, a qualquer momento. Por todos os pais conhecerem muito bem as crianças, sabem lidar. Essa coisa da escola ser a vida. A casa escola, por exemplo, é as pessoas, essa parada de não ser um espaço físico, mas de ser as pessoas que estão compondo. Acho incrível eles trazem isso. Se a gente se encontra num sábado na praia eles vão dizer que é a CasaEscola sábado. Não tem uma coisa de estar atrelada a um espaço físico, um muro, um portão, esse espaço meu pai não entra. Eles são visitas, vem às vezes. Apesar deles entenderem que é um espaço deles, um espaço que os pais habitam, mas é deles, diferente da casa, o terraço é a casa das crianças. (Helena, dezembro de 2018 – entrevista cedida a CHAMUSCA, 2018).

Com isso a Casa Escola faz alargar o conceito de educação à medida que educar em suas práticas inclui também o cuidado com as necessidades dos adultos, constituindo-se rede de apoio, rede de afetos, compartilhamento de camas e

almoços, de passeios e festas, tudo isso como parte integrante disso que inventam e ousam experimentar como práticas de educação.

3.4.3.2 O Analisador “autoanálise e autogestão”

O movimento da casa escola se inicia em 2013 após algumas conversas entre um grupo de amigas, seus respectivos companheiros e seus/suas bebês sobre suas inquietações com a lógica escolarizada hegemônica. Conversas que se desdobraram em encontros para que pudessem experimentar possibilidades outras de viverem processos educativos. Nesses encontros aliavam a vivência de possíveis organizações da rotina e do espaço com a pesquisa, a leitura e a formação de um suporte teórico que pudesse dialogar com as práticas que se desenhavam. A casa escola vai florescendo entre crianças e livros, a pesquisa desde então é algo considerado como parte importante do processo de construção da casa escola, como destaca Geisa Ferreira (2019),

> Em nosso percurso, para dar conta da educação das crianças e das demandas de conformação de grupo, fomos vivendo nossa formação. Ao longo da prática educativa com as crianças fomos nos educando também. Ao acompanhar suas infâncias fomos (re)vivendo as nossas. Ao assumirmos o interesse de sermos educadores/as presentes e valorizar a relação aprendemos também a ser pais e mães (p.26)

> Como cada pessoa envolvida no coletivo tem uma formação profissional diferente, vindo de realidades e território distintos (além dos diferentes bairros cariocas e estados brasileiros compomos com famílias colombianas, argentinas, inglesas e belgas), precisamos construir uma base de pesquisa comum, buscando referenciais pedagógicos e práticos para estudarmos juntos. Nosso trabalho coletivo, desde o cuidado diário das crianças até a organização do financeiro e a reflexão sobre a prática pedagógica, nos convida a buscar um tempo, onde possamos estar inteiros, atentos e interrogativos. Sendo assim, vivendo as relações cotidianas e refletindo sobre elas fomos atualizando as ideias iniciais, aprofundando alguns temas e explorando outros até então ignorados (p. 61).

Essas palavras de Geisa apresentam um pouco como se desenha o percurso formativo das pessoas envolvidas na iniciativa e como esse processo é suleado pelas práticas e demandas do grupo. Na constituição desse espaço existem dois princípios que estão sempre presentes, os princípios de autogestão e autoanálise. Como vimos no trecho apresentado acima, a formação do grupo, ou seja, suas aprendizagens estão baseadas na autoanálise, as bases de seus estudos partem da análise de suas próprias práticas e isso vai dando corpo ao campo teórico que

concomitantemente alimenta tais práticas. Ao criarem seus próprios dispositivos de análise eles/as se colocam em constante questionamento e reflexão sobre suas questões, seus problemas, suas condições de vida. E a isso reconhecem como processo formativo.

> A lógica da Casa Escola é a lógica das incertezas, do fluxo da vida e das pessoas. Não quero saber quais os índices de alfabetização das crianças nesse grupo, nem qual a eficácia de ter mães e pais como educadores/as, tão pouco avaliar o desenvolvimento de cada criança. Quero viver essa prática pensando em quais conceitos de infância nos movimentam, quais experiências de tempo podemos viver, como se dá a relação entre as crianças-crianças e crianças-adultos/as, como é o envolvimento de cada um nessa dinâmica de coletivo, como é possível nos (trans)formarmos durante esse percurso... (FERREIRA, 2019, p.42).

Além disso, quando Geisa Ferreira (2019) fala sobre a lógica das incertezas que movimenta a casa escola, nos remete a um processo de tomada de decisões baseado nas experiências das pessoas e na construção coletiva. Os desafios e as incertezas não se diluem em normas e prescrições, ao contrário, os impasses, as fragilidades, os desafios, são olhados pelo grupo, colocados em análise e a partir disso, eles/as são capazes de criar seus próprios referenciais e tomar suas próprias decisões baseadas em seus desejos e nos cuidados de si e dos outros.

Nesse sentido essa experiência atualiza a discussão que fizemos no segundo capítulo sobre a possível capacidade dessas experiências desescolarizadas anarquizarem o presente, colocando-se em diálogo com as experiências libertárias, que insistem em produzir torções nos instituídos e inventar suas práticas subvertendo a lógica dos currículos, protocolos, planejamentos, pautando-se a partir dos encontros, da escuta e daquilo que passa pelo corpo. São experiências que nos conectam com nossos próprios desejos, com nossas próprias decisões, com nosso próprio cuidado levando-nos a desnaturalizar as injustiças do modo de vida capitalista. Dessa maneira experiências como a da casa escola nos trazem um recorte micropolítico da possibilidade de termos na coletividade a força vital como meio de produção de vidas outras no contexto do capitalismo neoliberal.

3.4.3.3 O Analisador “Educação antirracista”

Esse corpo que é a casa escola não tem forma definida, ele é contorno que se faz e desfaz nos encontros. E esse corpo aberto, rizomático, segue se

conectando aos diferentes pontos, segue o fluxo dos encontros. A cada chegada, novos traços, outras conexões. Dentre essas cento e quinze pessoas entre famílias e educadoras que passaram pela casa escola ao longo de seus sete anos, muitas conexões foram realizadas, muitas histórias foram construídas e muitas dessas chegadas exigiram também mudanças, olhar para dentro, aguçar a escuta, desconstruir e buscar novos rumos.

E uma dessas cheganças que marcam outro espaço-tempo para a casa escola, que marca uma nova realidade na iniciativa foi a chegada de Aimê Awa e Aline Valentim, no ano de 2015. Aimê, a menina que carrega em seu nome uma divindade dos orixás, Aline, sua mãe, mulher preta, de corpo leve que gira com a dança de seus ancestrais, intelectual, artista que milita pelos seus, que com sua voz firme faz ressoar o que a/o negra/o tem a dizer, algo ainda, estranhamente incomum.

A chegada delas faz emergir na casa escola o racismo estrutural que está presente nas nossas relações cotidianas e que se mostra em todos os espaços como vimos na experiência do coletivo do escadão e com o exemplo apresentado no estudo feito pelo Instituto de psicologia da USP. Do ponto de vista da análise institucional, outro referencial teórico que estamos em diálogo ao longo das análises deste estudo, as instituições nos produzem subjetivamente e ainda que nossos posicionamentos sejam críticos ou contrários ao pensamento hegemônico, esses modos estruturais da sociedade fazem parte dos nossos modos de subjetivação e nos escapam. Nesse contexto a casa escola não está alheia a essa realidade e à chegada de Aimê Awa mais uma vez anunciou o racismo estrutural que nos produz, como observa Geisa Ferreira (2019, p. 137),

> Uma criança com nome de orixá faz o quê? Dança, canta, grita e gira durante muito tempo nas tardes. A menina da pele preta vem descolonizar a Casa Escola e traz na sua dança a força da sua mãe e toda ancestralidade que faz a saia rodar. Sua presença além de alegria trouxe desassossego. Sua pele preta foi estranhada e a diferença foi associada a algo que a fazia ser excluída de algumas brincadeiras. Por ser a exceção evocou falas discriminatórias nas crianças, e os/as adultos/as se depararam com a concretude de não saber o que fazer. Esse não saber o que fazer, rapidamente foi substituído por uma disposição para buscar respostas juntos. O grupo mudou com a entrada dessa família. Tivemos que colocar em prática reflexões e estudos e olhar de perto onde guardamos o nosso racismo.

Guardar o racismo, fazer de conta que não existe não fazia parte do repertório daquelas crianças tão pequenas que ao olharem para Aimê reconheciam

a diferença da cor da sua pele. Aimê como exceção, provocava o estranhamento e denunciava a construção de uma infância cercada por referências brancas, sejam através dos livros e filmes infantis em que as/os personagens principais são sempre brancos, das bonecas e bonecos em sua maioria brancas/os e no próprio círculo de pessoas por onde essas crianças circulam em que são naturalizadas as posições de subserviência em sua maioria ocupada por pessoas negras.

> As crianças, pontualmente em algumas situações, começaram a expressar verbalmente que a presença de Aimê em algumas brincadeiras não era desejada por conta da cor de sua pele. Essa situação colocou as educadoras/pais/mães diante de uma realidade ainda não experimentada e até então considerada como impossível de estar entre nós: o racismo (FERREIRA, 2009, p.137).

A casa escola, um grupo que nasce engajado a quebrar padrões, desnaturalizar as lógicas e enfrentar os instituídos, deparava-se agora com a pele preta de Aimê e Aline que convocava essas pessoas a olharem para o seu racismo. Assumir, olhar, visitar e revisitar o racismo que nos extrapola tem sido um dos movimentos constantes da casa escola, que desde então tem assumido a educação antirracista como um dos pilares de suas práticas. Nesse sentido adotou referenciais teóricos de perspectiva afro-diaspórica como base para a construção de um projeto de enfrentamento do racismo e antirracismo nessa invenção de mundos que é a casa escola (FERREIRA, 2019).

Assim, desde 2015 a casa escola vem se aprofundando nesse debate e desenvolve diversas atividades relacionadas a esse projeto de enfrentamento. Entre as ações pensadas como formas de produzir outros modos de subjetivação entre as crianças, Geisa Ferreira (2019, p. 143/144) destaca:

> Diante dessa demanda procuramos fazer um investimento em livros com histórias positivas de personagens negros, apresentação de culturas africanas e sobre a mitologia dos Orixás. Em relação a esse último vale ressaltar que o objetivo não é apresentar um viés religioso, mas sim uma maneira outra de conhecer a concepção do mundo com suas forças e divindades para além das tidas como referencias nesses materiais. Desejando amplificar sons outros realizamos uma conversa com as famílias e o Grupo Vozes da África (grupo que desenvolve criação e produção em arte e cultura negra), em um encontro no jardim do MAM com a contação de história da Princesa Alafiá - uma heroína negra que de escravizada passa a rainha de quilombo. Essa história permite que vivamos a potência do Valor Civilizatório da Memória, que Azoilda Trindade coloca como a importância da vivência e da experiência impressa nos corpos, no mundo, em nós como um legado a ser preservado (2010, p. 22). Ouvimos a história de uma mulher negra abordando suas experiências a partir do lugar de luta e não de submissão.
> Com essa iniciativa experimentamos ouvir uma história de princesa fora dos padrões considerados hegemônicos e após a apresentação do grupo

> vivemos uma roda de conversa onde discutimos temas diversos relacionados à negritude e sua negação no mundo branco, classe média, zona sul que estamos inseridos.

Como estratégias voltadas aos adultos, foram criados vários dispositivos analisadores para que o grupo pudesse colocar em análise o racismo. Nesse sentido, ao longo de 2017 foram feitas reuniões mensais e duas rodas de conversa entre a casa escola e convidadas e convidados representantes da militância e da intelectualidade negra como Lua Fonseca, integrante do Coletivo Nuvem Negra (PUC-RJ), Shirley Oliveira, professora do ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro e Renato Noguera, filósofo, professor da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Encontros permeados de afetos e desconfortos, regados de profundas reflexões.

> A conversa teve vários momentos e tons, compartilhamos desde histórias pessoais até dados estatísticos. Externamos nossos desejos e medos e nos comprometemos em transformar nosso projeto pedagógico em um documento vivo que se expande conforme a nossa perspectiva se amplia. Essa roda nos desacomodou, nos apresentou novos rostos, nos trouxe perspectivas outras, questionou o lugar de classe e de cor que estamos inseridos e junto com ele nossos privilégios. Viver essa transformação exigia olhar para outros campos, tirar o lugar de centro das referências eurocêntricas e buscar outras inspirações (FERREIRA, 2019, p. 147).
>
> Continuamos na busca de parcerias nesse pensamento e conversas intensas, e assim nos aproximamos do filósofo Renato Noguera e realizamos mais um encontro aberto com uma aposta de ventilar o pensamento, romper amarras epistemológicas e respirar conceitos outros (FERREIRA, 2019, p. 147).
>
> Diante dessa ventania e de movimentações internas e subjetivas importantes sentimos que nossa prática buscando uma orientação antirracista, não seria concreta se não ampliássemos o número de crianças negras no coletivo. Aimê Ewá não poderia ocupar esse lugar de exceção, pois manter esse lugar seria incoerente com tudo que estávamos propondo mudar. Sendo assim realizamos uma chamada específica nas redes sociais para famílias negras participarem do Coletivo. Esse processo iniciou em 2017 e segue até os dias atuais (FERREIRA, 2019, p. 149).

Além dessas rodas, as reuniões também foram se desenhando como importantes espaços de autoanálise das práticas e o traçado de novas experiências. Essas reuniões do grupo têm sempre como ponto de partida os relatos e depoimentos dos próprios pais, mães e educadoras, são esses saberes da experiência que suleam as conversas e são a partir deles que as práticas podem ser pensadas, visitadas e significadas. Concordo com a observação feita por Ferreira (2019) quando ela identifica esses encontros como potentes espaços de formação de educadores/educadoras/ pais/ mães, pois a partir deles e com eles é possível discutirem suas práticas, se aprofundarem nos temas que provocam

tensionamentos e terem a chance de dissolvê-los criando outros trajetos, abrindo outras possibilidades. Nesse processo ainda houve uma roda de conversa com Sandra Benites, uma guarani que se aproxima da casa escola para falar sobre sua experiência entre a aldeia indígena e a academia, alargando e trazendo outras significações para os conceitos de infâncias, culturas, escolas, apresentando experiências que operam por outras lógicas, por outras linguagens e que trazia para aquelas pessoas algum reconhecimento pelo desejo de viver vidas outras.

Nesse movimento de trazer outras narrativas o grupo experimentou a experiência do confronto, da mobilização através da linguagem artística de Aline Valentim, bailarina e professora de dança afro, mãe de Aimê Awa, que promoveu uma oficina de dança afro em família, como parte desse processo de reconhecimento e valorização da cultura negra. A oficina aberta ao público em geral aproximava aquelas pessoas das manifestações culturais negras, das danças para os orixás, da saudação à natureza e as forças divinas (FERREIRA 2019).

> A religiosidade para o povo negro, sequestrado da África, é uma estratégia de sobrevivência, resistência e sofisticação de processos, de recriação de realidades. Conhecer alguns desses processos de recriação de padrões é conhecer a história dos/as africanos/as e afrodescendentes, respeitando a vida e o outro e o interessante é poder trabalhar eles como experiências educacionais e não desperdiçá-los ou invisibilizá-los pelas lógicas hegemônicas. As oficinas são momentos de riqueza e alegria e segundo essa mulher-negra-artista-mãe-pesquisadora, que organiza essa vivência articulando fatos atuais com o imaginário das pessoas sobre a cultura negra (TRINDADE, 2015, *apud,* FERREIRA 2019, p. 151/152).

A linguagem corporal, a experiência que passa pelo corpo, conduzida por outro corpo, um corpo negro que brilha, que protagoniza, que ao embalar-se leva consigo a força de seus ancestrais, de sua história. Produzem-se marcas, afetos e percepções de um lado e de outro, adultos e crianças juntos experimentando outras relações raciais.

Essa mesma força vital fora experimentada na aproximação com a arte de Rona Neves, um artista negro, que mora em uma comunidade do subúrbio do Rio de Janeiro, e que se inspira nessa sua história para escreviver e dar forma aos seus vários projetos artísticos que incluem teatro, performances, pintura, figurino e instalações. Esse multiartista que, ao se inspirar em suas vivências e nas vivências de sua família e comunidade parte de sua referência suburbana, como motor de suas criações.

Esse contato se deu através de uma roda de conversa em que Rona, ao contar suas histórias de vida, as histórias de infância, apresentava suas obras inspiradas nessas histórias e que estavam expostas no pano que dividia o espaço entre ele e as pessoas, adultos e crianças que eram embaladas por suas palavras. Nessa roda de conversa Rona transitava com leveza entre a história dele e de muitos e muitas de sua comunidade, e sem que ele mencionasse uma única vez, nas entrelinhas falava da realidade do seu povo, do genocídio das centenas de jovens negros e pobres de sua comunidade, e sobre a necessidade de enfrentamento do racismo. Dessa roda veio o convite para que a casa escola visitasse seu ateliê (Figura 7 e 8) que fica em sua casa na comunidade do Lins e lá se foram, adultos e crianças: de trem, ônibus e metrô para viver uma experiência dessas que deixam marcas, fonte de força vital. Uma casa com um grande quintal, cercado de tintas, pincéis, diferentes e diversos materiais, um quintal ateliê em que Rona apresenta o que significa a arte vivida, ou, a vida como obra de arte.

Figura 8 – Visita ao ateliê de Rona Neves

Fonte: Arquivo pessoal

O coletivo acompanhou ainda, mais duas exposições do artista Rona Neves, que de acordo com Ferreira (2019, p. 155) em seu relato sobre a visita à exposição *Setembro Doce*[30], “nos deslocou para um ambiente enegrecido, rico de mitologias negras, colorido e de amplo acesso para as crianças. Uma possibilidade de estarmos vivendo a arte que conversa com nossa ancestralidade e nos convoca a entrar em contato com nossas emoções”.

> Oi, Gente! Estou querendo transbordar para vocês o que foi o dia de hoje, mas às vezes é difícil deixar a água do mar atravessar, como diria o Rona. Ainda tô embriagada de arte, magia e amor. Quanta possibilidades a vida pode proporcionar... A falta de oportunidade que nós negros, principalmente, temos, é a realidade para nosso povo. E penso em nossas crianças e todas essas possibilidades que estamos proporcionando para elas… Isso me preenche de uma força e uma vontade de viver. Um super herói de olhos brilhantes, pele negra e arte transformadora. Foi lindo! Re-existindo! E levando essa força no caminhar para outros (Heloyane, Agosto de 2019. Relato whatsapp).

Esse relato de Heloyane, mãe e educadora do coletivo encontra bastante ressonância no que Foucault chama de “fazer da vida uma obra arte”,

> O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (Foucault, 1995, p. 261).

Em diversos momentos deste percurso com a casa escola encontro o sentido das palavras de Foucault apresentadas no primeiro capítulo sobre o cuidado de si. Ao longo dessas questões sobre o cuidado de si e dos outros, sobre a parresia e a

[30] Exposição Setembro Doce na galeria Z52 no Cosme Velho – RJ.

coragem da verdade, sobre o modo de vida dos cínicos e a instauração de “vidas outras para mundos outros” as quais Foucault nos convoca a perseguir uma vida ao modo de um artista, e nos encoraja para que sejamos capazes de dar às nossas vidas um estilo ao qual seja admirável àqueles que nos rodeiam. O filósofo pretende nessas análises dar ênfase ao problema ético, político e filosófico dos dias atuais indicando que ao invés de perseguirmos através de nossos modos de subjetivação a libertação do Estado e as individualizações vinculados a ele, que coloquemos em curso novos modos de subjetivação a partir da recusa desse tipo de individualidade modelada que nos é imposta, acrescento, pelas instituições e sobretudo pela escola.

A recusa da casa escola pelas práticas de educação prescritivas, pelos currículos e pelos modos institucionalizados de cuidar de si e dos outros em sintonia com a estética da existência foucaultiana que torna problemático tudo que é sólido, à medida que se recusam a ser aquilo que são (FOUCAULT, 2011b).

3.5 **Arritmias: Fluxos e Linhas**

Reconheço que nesse entrecruzamento entre a pesquisadora e a mãe da casa escola este capítulo vem carregado de afetos e transbordamentos devido à potência que é fazer parte dessa iniciativa. Por isso recorro novamente à análise de implicações para pensar os significados desta experiência de concomitantemente ser mãe, estar em coletivos parentais/de educação e ser pesquisadora, acadêmica, doutoranda.

Em primeiro lugar coloco em análise o que foi participar de quatro coletivos diferentes ao longo desses quatro anos de doutorado, dois deles apresentados aqui. Exceto a casa escola, os demais coletivos parentais dos quais participamos se encerraram junto com a nossa saída, isso significa quatro recomeços. E significa também o quão desafiador é essa experiência de construir um corpo coletivo e dar conta da rotina e demandas de um coletivo que inclui a logística dos deslocamentos na cidade do Rio de Janeiro, a conciliação dos horários da criança e o trabalho, a presença nas escalas e passeios, o preparo de lanches e almoços, as reuniões, as limpezas, etc.

Nesse sentido, olhar para a casa escola que se mantém há sete anos, inventando-se a cada fluxo, a cada chegada-saída, é algo que me faz vibrar nesta experiência, tendo em vista minha vivência entre diferentes coletivos. Por isso, reconheço que ao longo da minha escrita possa transparecer certo romantismo com a experiência da casa escola, sobretudo ao aproximá-la do cuidado de si e da estética da existência. Sobre isso quero dizer que o recorte feito pela pesquisa não tem interesse em qualificar as experiências, menos ainda em apresentar uma escala de facilidades ou dificuldades possíveis em seu curso ou ainda comparar as experiências dos coletivos entre eles.

Interessa-me colocar em disputa modos de subjetivação que operam na invenção de lógicas que escapam aos hegemônicos. Por isso nos aproximamos de Foucault e seus estudos sobre a antiguidade greco-romana, por exemplo, pois é a partir dessa trama de relações como a estabelecida na experiência do escadão e da casa escola, que é possível olharmos para nosso presente e dar novos contornos àquilo que nos é imposto como certo, verdadeiro e universal. A partir das provocações de Foucault abrem-se frestas para pensarmos na possibilidade de fazermos da vida uma obra de arte, abrem-se possibilidades de inventarmos outros modos de subjetivação. E essa tem sido a trajetória desses coletivos, que, por meio da subversão das lógicas, dos deslocamentos de lugares hierárquicos e prescritivos, do enegrecimento de suas epistemologias, das relações estabelecidas, do seu vocabulário, do encrespamento das suas práticas, se fazem cotidianamente grupelhos.

Diante tantas questões que aparecem nessa invenção de sentidos sobre educação em muitos momentos me sinto imersa num estado de arritmia entre os desejos e expectativas expressos pelas pessoas envolvidas nos coletivos e certas modulações subjetivas que na prática parecem se desviar desses desejos. Um pouco disso pôde ser visto por meio dos analisadores das iniciativas percorridas, que em diferentes momentos trouxeram situações marcadas por uma espécie de descompasso.

Além disso, sinto-me convocada a pontuar algumas questões que considero importantes para marcar o lugar do qual estou falando e como estou implicada nas análises produzidas ao longo do texto, bem como meu lugar nesse campo de disputas de produção de conhecimento. Uma das questões diz respeito ao nosso

privilégio de ter a opção de fazer parte de um coletivo de educação, o que a maioria das pessoas não pode fazer por questões de sobrevivência. Privilégios garantidos pela branquitude (pela maioria), por nossa posição social, pela oportunidade de acessarmos o ensino superior, por ocuparmos uma zona privilegiada da cidade que fica entre a área central e zona sul. A casa escola é um grupo de pessoas que tem a oportunidade de questionar os modos de vida para além de pensar sobre como sobreviver ao genocídio das comunidades, ou como matar sua fome, cotidiano comum a centenas de pessoas nesta cidade.

Para pensarmos um pouco sobre esse emaranhado de questões, me aproximo da discussão sobre produção de subjetividades a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (2017b) que nos dão pistas sobre essas múltiplas sensações. Os estudos da subjetividade realizados por eles vão nos dizer que a subjetividade é concebida como um processo, variável e se constitui conforme as relações são estabelecidas. São dobras de múltiplas relações em que se traçam linhas de forças capazes de seguir em diferentes direções, que dão sentido às relações que estabelecemos em sociedade, que dão sentido aos nossos modos de apreender o mundo e nos colocarmos em nossas relações sociais.

Pensando nessas diferentes direções Deleuze (1988) nos dá a figura do diagrama como exemplo, para pensarmos no funcionamento social e nas produções subjetivas. Essa figura nos ajuda a olhar para os sentidos destas forças, chamando a atenção para seu estado de instabilidade, fluidez e dinamismo. São diagramas difíceis de reconhecer, pois estão em contínua mutação, operam constantes mudanças, a maioria das vezes, quase imperceptíveis, moleculares, ao mesmo tempo em que mantêm certos graus de estratificação, estabilidade, permitindo seu reconhecimento em diversas produções de um mesmo período.

Esse campo de forças que compõe produção das subjetividades é tecido por linhas de forças de diferentes tessituras, são linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga que coexistem, se entrecruzam e se prolongam umas nas outras. As linhas duras são aquelas linhas que costuram os grupos molares (Estado, Instituições, classes), que definem as grandes dualidades que se manifestam nas relações sociais e que definem os papéis sociais. São as linhas de controle, de normatização, que buscam manter certo ordenamento.

As linhas flexíveis, maleáveis, abrem a possibilidade de conexão a qualquer outro ponto, traz maior fluidez nas relações. Abre espaço para que o acontecimento seja um lugar e um momento capaz de construir realidades e a partir disso permite a formação de novos fluxos. Elas estão ligadas às micropolíticas, são menos localizáveis e pela sua fluidez escapam mais facilmente dos sistemas molares macropolíticos, se entremeiam aos movimentos sutis, quase imperceptíveis.

Já as linhas de fuga são tenras, produzem rompimentos, rupturas difíceis de serem sobrecodificados pelas linhas duras e pelas linhas maleáveis. Elas são capazes de desfazer o eu com suas relações estabelecidas mesmo que momentaneamente, não apresentam modelos, precisam ser inventadas durante o acontecimento.

Esse emaranhado de linhas se entrelaça de forma rizomática, coexistem, não possuem características do tipo “boas ou ruins”, estão presentes na realidade, num tempo histórico. Elas se cruzam na abertura de novos modos de vida, favorecendo os diferentes tipos de experiência, que sim podem ser positivos, ou não. As linhas se misturam, estão constantemente agindo umas sobre as outras, tornando-se reconhecíveis justamente pela existência da outra e que inclusive podem se transformar umas nas outras.

Isso faz com que os movimentos que escapam do controle dos sistemas molares macropolíticos, sejam pressionados para retornarem a todo o momento. Nesse sentido, nossas relações são atravessamentos de linhas, com diferentes intensidades a cada situação e que vão produzir diferentes efeitos em nosso corpo.

Assim, os fios que esses autores nos fornecem nos conectam ao jogo de forças que compõe os coletivos e talvez isso possa explicar essa constante sensação de arritmia, o descompasso. Esse olhar anuncia a multiplicidade de afetos envolvidos na experiência, os múltiplos sentimentos presentes, as diversas conexões que favorecem as linhas de fuga, prontas a romper com os pontos de rigidez, que abrem novas possibilidades e relações, as mesmas que podem levar a novas fixações.

Mas, nesse jogo de forças também se faz presente o desejo, um elemento fundamental no processo de subjetivação, ele é o transbordamento, é a força da criação capaz de produzir a realidade e constituir as relações. É através dessa força-desejo que sinto pulsar entre os pais, mães, educadoras, educadores e

crianças na composição desses espaços, é também por essa potência, por essa força política que me sinto convocada a traçar essa cartografia dos desejos. Ao mapear as forças que atravessam essas experiências, que nomeamos de analisadores, e deixar vir à superfície essas forças que compõem nossas subjetividades (sejam elas mais duras ou mais maleáveis), “fica mais fácil de identificar e combater os nós que nos aprisionam e favorecer possíveis linhas de fuga, por onde o desejo possa fluir e construir novas relações e maneiras de sentir” (CASSIANO E FURLAN, 2013, p. 378).

A leitura desses analisadores, ou seja, traçar essas linhas de forças, passa pela via das possibilidades de experimentações que eles têm a oferecer, e o que fazemos a partir disso é buscar fronteiras com outros elementos que deem passagem ao desejo e nessa abertura criar novas possibilidades de vida.

São essas outras possibilidades que faz com que nesse mapa também tenha o traçado das crianças, a força do desejo que mobilizou as experiências - e ainda que não seja o recorte do estudo - é fundamental olhar para isso e vermos as belezas das vivências,

> Começamos com 8 navegantes nesse barco. Sete já sabiam, um novo marinheiro que rapidamente ganhou o afeto da turma. Nosso primeiro mês foi de descobertas para todos. Adultos e crianças. Espaço novo. Relações sendo inauguradas. Afetos se tecendo. O primeiro passeio, na casa de Estrela. Atravessar a rua de mãos dadas, caminhar até o museu, brincar na sala, no sofá, na cama, na cidade...Maria e João abrem sua casa para receber a turma. Na semana seguinte a Vovó abre sua casa e vamos pro parque debaixo de chuva com nossas capas e galochas. “Dançar na chuva quando a chuva vem” e assim fizemos. Mais uma semana, Lia convida para sua casa, depois Rita e Augusto e de repente todas as casas estavam abertas para receber as crianças! Miza descobrindo como aqueles oito marinheiros poderiam explorar sua barca sem ferir nada daquele espaço tão sagrado. Uma semana de cada vez. Oferece brinquedo, tira brinquedo, tira espelho, coloca seis coisas só, desce com colchões, enche a piscina, costura, brinca na praça...Foram tantos os caminhos explorados que chegou em sua máxima apropriação encerrando o ciclo com rede de histórias e padaria das crianças. Logo o barco desatracou encontramos Amora e sua família pronta para embarcar na viagem. Mais adiante buscamos Nuvem e logo mais Arco-Íris. Marinheiros que chegaram somando. Amora cativando Flor, Sol, Zazá, até que já estava integrada com a turma. O passeio em sua casa. O quintal gigante de Nuvem. A gatinha, a casa que pode pintar parede do lado de fora. Nuvem, o amigo das meninas. Falante e pensador, questionando e chegando a conclusões sofisticadíssimas em poucos instantes. Arco Íris e sua doçura. Seu olhar abarca. Sua mão que acaricia e o corpo todo que contorna e aconchega. Viramos onze navegantes da maré ou seriam 22? Ou seriam 28? Ajudando a jornada tem avós, educadores, primos, tios, amigos...é muita gente! Estamos quase atracando do outro lado do rio. Na travessia teve redemoinho que suga e pede para ir com calma, Teve onda gigante, ventania e teve também águas calmas que permitem seguir a deriva nessa

> embarcação. Fomos indo..., fomos indo...indo...para onde? Todos cresceram. Laila esticou as pernas e os passos de dança. Pediu mais desafios cognitivos. Desenhos e pinturas são um deleite para a menina. Tom seu parceiro de aventura, encontrou em Flor uma melhor nova amiga e descobriu que no seu coração cabem muitos amores. Cabe Harry Potter, Transformers e Capitão América. Sol com seu gatinho que só aceita carinho vai encontrando caminho para manejar a intensidade que carrega dentro de si. É tanta que vidros se espatifam com sua voz que sai de dentro como um verdadeiro cantor lírico. Junto de Estrela exploram o quintal, o corpo, as ideias, os possíveis e os impossíveis. Como é bom ter amigos. Estrela é grande parceiro, cola nos amigos e aceita viver as aventuras que lhe são apresentadas. Tim a cada dia convidando para viver um personagem de seu imaginário. Menino gato, lagartixo, super mouse...brincar de ser é com ele mesmo. E assim chegamos...sendo tantos...Sol com sua risada contagiante. Com sua alegria de viver, conciliadora, querendo fazer todo mundo ficar bem. Expressiva e encantadora. Lua com sua idas e vindas de São Paulo, deixava saudades e voltava recebida cheia de amor! Lua voltou! Oba!! Todos a querem. Encontra em sua cantoria maneiras de manda mensagens claras: não aguento mais ser princesa!!!! Ela cantarola...Flor sorridente levando presentes e bibelôs para receber a amiga de volta, encontrando um jeitinho de ajeitar aqui e ali o caminho das brincadeiras para que todos possam ser felizes (Aurora, 01/11/2018).

Embalado pela poética dos encontros com as crianças os coletivos vem sendo territórios potentes de se habitar, são espaços que deixam marcas da “incrível experiência do coletivo para as crianças, foi o ano mais feliz da vida de Sol” (Diário de campo 14.12.18), o sentimento de potência com o percurso e a experiência das crianças certamente foi unânime entre os adultos mesmo fazendo a opção de encerrar as atividades, no caso do coletivo do escadão.

Mas vai além, no percurso entre os adultos sempre há a experimentação e o processo de expansão. Ao olharmos através dos analisadores, vemos a profundeza dos debates e das reflexões, não é possível que as pessoas passem sem serem afetadas. E ainda, quando trazidas para a pesquisa a análise das instituições que nos produzem historicamente as questões reverberam e ganham potência, atentamos para nossas implicações mesmo quando nos colocamos criticamente diante delas. Nos colocamos em contato com isso e criamos a possibilidade de traçar novos caminhos.

São as múltiplas forças presentes nas experiências que trazem fôlego, tanto ao campo da pesquisa quanto no campo da criação da experiência, elas abrem o corpo para a passagem da pesquisa e para a passagem pela realidade, fazendo entender que a realidade não está dada, que não é passível de ser capturada, que não é natural, mas que está ali, no encontro, no aqui e agora para ser posta em análise (BARROS & BARROS DE BARROS, 2013).

São por esses e tantos outros fluxos que passam este estudo, que se acessa a experiência e a partir disso se faz a produção de conhecimento comum, possível e necessário de ser dividido. Isso porque compartilho com Rodrigues et al (1992), a ideia de que as questões que emergem em um grupo ou organização sempre estarão vinculadas às questões das instituições, portanto, colocar em análise as questões do coletivo, significa colocar em análise as relações entre os sujeitos, as relações sociais que são estabelecidas em um sentido muito mais amplo e abrangente, entendendo-as como relações históricas e por isso pode-se apostar que essas relações sociais são transformáveis.

4 DESESCOLARIZAR POR DENTRO E A BALBÚRDIA QUE QUEREMOS

4.1 O acontecimento e a experiência como percurso

Ainda que esta pesquisa tenha como objetivo analisar as práticas dissidentes da educação institucionalizada, isso não minimiza o meu interesse sobre o que está sendo produzido em termos de discursos e práticas em educação nas organizações de ensino. Mais precisamente, o meu interesse passa pela maneira como a instituição vem sendo tratada pelo Estado e que forças estão em jogo nessas práticas e discursos. Partindo dos pressupostos bases deste estudo, da a educação para além da escola ou dos espaços formais, entendo que tais forças afetam diretamente o cotidiano das pessoas, que são capazes de produzir mundos e dão contorno aos modos de vida, assim como abre a possibilidade de invenção de outros modos.

Ao longo desses últimos quatro anos, me aproximei dos movimentos feitos pelos pequenos grupos e coletivos que insistem em escapar das formas instituídas e produzem outras práticas em educação, outros encontros e investem na invenção. E, ainda que meu interesse principal passe pelas relações da micropolítica, frente às mudanças negativas que estão em curso desde a vitória eleitoral de 2018, do atual presidente da república e sua equipe de governo, esta pesquisa tem sido conduzida pela força dos acontecimentos. Acontecimentos estes que me colocaram diante a uma experiência diferente em relação ao que vinha pensando como possibilidades de educação descolada das formas instituídas, escolarizadas. Levando-me ao desejo de traçar também as forças que insistem em se descolar das formas instituídas, mas que estão ligadas diretamente aos espaços formais e por dentro das organizações atuam para subverter o instituído, se prolongam como linhas de fuga e que só podem ser vistas a partir da presença das forças duras, frias, repressoras.

Dessa maneira, as questões levantadas ao longo dessa tese e especialmente neste último capítulo, estão totalmente imbricadas ao cenário político atual, e não teria condições de ser diferente diante da maneira que os acontecimentos passaram pelo meu corpo no processo da pesquisa.

Ao me referir à força dos acontecimentos estou chamando atenção para as redes que ligam tais acontecimentos e que engendram certas práticas. Não me refiro a acontecimento partindo de uma noção metafísica, mas ao contrário, estou interessada pelos discursos e práticas relacionadas a essa noção de acontecimento, inscrita no trabalho de Michel Foucault.

Nesse sentido, ao trazer o acontecimento para o lugar de análise, o filósofo está voltado aos conjuntos singulares de práticas e segue o intuito de recolocar o regime de produção de verdades e de falsidades no centro da análise histórica e da crítica política (FOUCAULT, 2006). São nesses regimes de verdade e programações de conduta que Foucault encontra fragmentos da realidade que induzem discursos e práticas.

De acordo com Foucault, discursos e práticas estão conectados, os discursos como descrição de uma formação histórica e as práticas “o que fazem as pessoas”, o que temos consciência, mas que não temos um conceito. Nesse sentido, o acontecimento está atribuído a uma prática histórica, não é pensado como “fato datado, localizado e compreensível, mas como possibilidade de ruptura, como produto que remete a outras redes de acontecimentos”, sobretudo, interessa-nos sua relação com as lutas do presente (RODRIGUES, 2015, p. 20).

Com estas proposições baseadas no desenvolvimento de um estudo genealógico, Foucault, inspirado em Nietzsche, rompe com certa tradição de relacionar o acontecimento com origem e abre a possibilidade de pensá-lo em sua singularidade, apreendendo seu sentido histórico,

> Localizando o presente na origem, a metafísica faz crer no trabalho obscuro de uma destinação que procuraria emergir desde o primeiro momento. A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não necessariamente a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações. (FOUCAULT, 2008a, p. 268).

A noção de acontecimento está ligada a uma relação de forças, sua emergência sempre se produz em um determinado estado de forças, a emergência em si faz parte da relação de luta entre forças. A emergência é o lugar de confrontação, é aquilo que Foucault chama de não-lugar, pois é um campo aberto do desenrolar da luta, luta esta em que os adversários estão em igualdade. O que

faz nessa luta “que ninguém seja responsável pela emergência, ninguém pode atribuir a glória por ela, ela se produz no interstício” (FOUCAULT, 2008a, p. 269).

Ao romper com a tradição que atribui acontecimento a uma continuidade histórica, ideal e trazê-lo para o lugar da história que está relacionada ao jogo de forças, que não obedece nem à destinação nem a uma mecânica, é o que atribui acontecimento como acaso da luta. Mas, não se trata de um acaso como um simples sorteio, e sim como um risco renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe para controlá-lo, o risco do acaso ainda maior (IDEM).

Fazendo a contraposição do acontecimento a partir de uma visão teológica e racionalista, em que acontecimentos são apagados para que outros se mostrem, para que seja possível relacioná-los e atribuir-lhes características essenciais, como valor primeiro e último, Foucault, ao contrário, vai dizer sobre uma “miríade de acontecimentos entrelaçados... maravilhosamente colorido e confuso, profundo, repleto de sentido, é que uma multidão de erros e fantasmas lhe deu movimento e ainda o povoa em segredo” (FOUCAULT, 2008a, p. 74).

Acontecimento nesse plano do imprevisível, do inesperado é o que posso dizer, traduz o percurso desta pesquisa e as “histórias contadas”. Histórias singulares, experiências cotidianas, práticas diluídas no dia a dia que muito nos falam sobre as regras pelas quais elas funcionam, que nos falam sobre aquilo que somos nós como presente. Um somos que poderia não mais ser, que não está fixo, que está inserido em uma confluência de encontros e acasos. Meu interesse por estas histórias contadas aqui passam justamente por sua capacidade de afirmar aquilo que desfaz, aquilo que abre fissuras por mais triste e mortífero que nos pareça o contexto (RODRIGUES, 2015).

Nessa empreitada, optei em seguir as pistas da professora Heliana Conde (RODRIGUES, 2015, p. 27) e incluir a palavra ficção como uma adjetivação suplementar à história para pensar os acontecimentos na realidade política. Tomando as palavras de Foucault (1980, p. 75), ela cita “parece-me plausível fazer um trabalho de ficção dentro da verdade, introduzir efeitos da verdade dentro de um discurso ficcional”, a ficção permite o surgimento da novidade, a irrupção de algo que não existe.

Ao me apropriar desse modo ficcional de historicizar, encontro um pouco de possível para pensar a realidade política e empreender uma pesquisa nesse

cenário, isso porque abre a possibilidade de fazer um trabalho de ficção a partir das verdades forjadas pelo discurso/práticas desse atual governo. Ao introduzir efeitos da verdade na ficção produz-se uma ruptura, novas práticas/discursos emergem, e cria-se chances para que uma nova história possa ser contada.

Munida dessas verdades, desse ângulo da história que forja os pretensos objetos naturais, o campo de investigação passou a ser alimentado por aquilo que supostamente preferíamos ignorar, para que, a partir dessas forças pudéssemos proceder a inversão das táticas, criar a ficção, estabelecer as rupturas e operar assim no enfrentamento do intolerável. Para tanto, recorri às minhas experiências ao longo desse período para que pudesse contar a história de modo que os acontecimentos instaurassem novos regimes de verdade e prática, mostrar baixos começos que movem montanhas, banalidade de ação que preservam (ou ferem) grandes dominações dando passagem assim, às forças de autodissolução (RODRIGUES, 2015).

Entretanto, nesse tempo da pesquisa, fazer um estudo com compromisso político tornou a saída desse lugar “triste e mortífero” uma tarefa difícil. Em meio à eleição de um presidente e uma equipe de governo que insiste pela nossa não existência, extraindo nossa força vital, encontrar fôlego para seguir só foi possível à medida que pude me aprofundar nas proposições de Foucault sobre acontecimento e as lutas do presente e olhar para os pontos de mudança possíveis e desejados. Nessa direção as experiências vividas, os encontros e os acontecimentos passaram a ter novos sentidos, passaram a disputar aquilo que pode ser de outros modos, a afirmar a potência de ser aquilo que não era hegemonicamente, abrindo assim um campo de investigação guiado pelos pontos de ruptura, pelas mudanças possíveis, quase invisíveis. Mudou-se o foco, dos projetos globais, radicais – de enfrentamento ao “triste e mortífero”, para os encontros, os acontecimentos sutis - “maravilhosamente coloridos e confusos, profundos”. Acontecimentos que não foram feitos para compreender, mas para cortar (FOUCAULT, 2008a).

As experiências trazidas para pensar sobre o que por ora chamo de “desescolarização por dentro”, faz emergir como acontecimento uma história que é “única e aguda”. Cada um desses acontecimentos trazidos não estão aqui “por uma decisão”, mas por afetos, dados pela relação de forças que foram capazes de

produzir operando a inversão. São discursos/práticas que assim como “pontas do iceberg” nos falam sobre um momento político, sobre vivências acadêmicas, sobre certos modos de estar na universidade. São experiências que chegam aqui devido aos questionamentos e afirmações de certos lugares ao invés de outros que coexistem, pela não tolerância do “poder confiscado, do vocabulário retomado”. São nuances de acontecimentos que só puderam ser vistos pelo desejo de confrontá-los com seus utilizadores, uma “dominação que se enfraqueceu, distendeu, envenenou”. Acontecimentos, experiências produzidos no acaso das lutas. São histórias narradas pelo olhar próximo, atenta ao “corpo, ao sistema nervoso, os alimentos, à digestão, às energias” (FOUCAULT, 2008a, p. 74-75)

De novo, o movimento da lesma, a percepção háptica, a percepção que conduz o campo de investigação, o movimento, o fluxo. Reporto-me assim à história através das práticas, olhando ao que está próximo, para então dele separar o que quero afirmar como potência. A potência que enxergo de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de dizer sim ou NÃO “de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto”. Nesse desescolarizar por dentro não há pretensão em aniquilar o que se vê, nem de procurar a lei das experiências, ou em outras palavras, esconder as linhas duras, pois são elas que nos fizeram ver outras tessituras. O ângulo do olhar que compõe essa tese sabe tanto de onde, quanto, o que olha, para então trazer para o movimento, o conhecimento, destituindo-o do lugar de sujeita de conhecimento, como nos ensina o filósofo (FOUCAULT, 2008a, p.76).

Na tessitura dos acontecimentos vou marcando minha experiência, o que me passa, o que me toca. Tem sido sim, me colocando como “sujeita da experiência” que ativo um território de passagem em que a experiência me afeta pela paixão. Paixão essa que tem sua força, força que se expressa em forma de saber e em forma de práxis, portanto a experiência que funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. Acontecimentos que produziram saberes da experiência, saberes esses que não advém da ciência hegemônica, da tecnologia, mas do conhecimento adquirido dos afetos, das paixões mobilizadas nos encontros, “dando sentido ao acontecer que acontece”. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido, ou do sem sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p.27).

No processo da pesquisa foi necessário um tempo grande de elaboração do sentido e do sem sentido das experiências, e ainda mais, em dar sentido ou não dar sentido a tudo isso como campo de pesquisa. Por outro lado, enquanto elaborava as questões, os acontecimentos que passavam pelo meu corpo imprimiam marcas e deixavam rastros de que havia uma conexão direta entre pesquisar desescolarização, o contexto político que me afetava fortemente e os encontros proporcionados pela vida acadêmica, nesse entrecruzamento de forças produzia-se o saber da experiência.

Saber produzido de/por dentro, por uma força singular de estar no mundo, portanto, fundante de uma ordem ética e estética, que transbordou e foi nomeada como “tese de doutoramento”. Nesse sentido, a experiência e o acontecimento como me propus a pensar ao longo dessa escrita, fala sobre um modo de produzir ciência que afirma a força da vida singular e da apropriação dessa vida, em sua singularidade, com toda sua contingência e finitude. Um modo de existir que não está determinado pela essência, destino, razão, ou fundamento fora dela mesma (a vida). A maior potência que encontro nessa produção de ciência é que me abre a possibilidade de uma vida possível de construir e destruir na própria vivência (LARROSA, 2002).

Assim, os acontecimentos: disputas eleitorais e o governo do atual presidente, a Balbúrdia acadêmica, o ataque às universidades e a experiência com o colóquio Michel Foucault e com a disciplina de Análise Institucional Francesa dizem sobre os afetos e transbordamentos que fugiram de qualquer objetivo previsto e abriram a pesquisa para o desconhecido e para a marcação da intempestiva diferença dos nossos modos de pensar/ser.

4.1.1 Balbúrdia, queremos!

Desde que o projeto de governo conservador e militarizado representado pela atual equipe de governo assumiu o mandato, em janeiro de 2019, estamos acompanhando os retrocessos de diferentes políticas públicas, nas mais diversas áreas. Especialmente na educação, em três meses de governo já haviam sido feito cortes que representam a diminuição de 23% do orçamento discricionário de todas as etapas da educação (BRASIL, 2019), seguido por congelamentos nos

investimentos voltados à manutenção da infraestrutura e implantação de novas escolas de ensino básico e educação infantil, além do contingenciamento de investimentos na educação superior e cortes de recursos das universidades públicas.

E este último tem sido o principal alvo, regidos por princípios conservadores, esse projeto se coloca em posição de ataque a qualquer ideia de formação que não seja a que atenda o mercado econômico e ao conservadorismo religioso. Diante disso, eles se colocam como opositores da universidade pública, sobretudo aos cursos das áreas de humanas, principalmente filosofia e sociologia, as quais já afirmaram em diferentes pronunciamentos, não considerarem áreas importantes e necessárias. De acordo com seus representantes a formação no ensino superior deve limitar-se à formação de executores de tarefas sem capacidade de pensar criticamente,

A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta (PRESIDENTE DA REPÚBLICA, 26/04/19)[31].

Eles atacam inclusive os referenciais teóricos de autores base da formação crítica, reconhecidos há décadas no Brasil e no mundo, como por exemplo, Karl Marx, Antônio Gramsci e Paulo Freire. Antes mesmo de assumir seu mandato, o presidente que representa esse projeto de governo acumula inúmeras declarações que demonstram os objetivos de expurgar da educação no Brasil qualquer senso crítico e favorecer a formação que atenda interesses religiosos e mercadológicos. Dentre uma das mais polêmicas, está a que o atual presidente usa uma figura de linguagem para dizer o quanto considera nociva a formação crítica e afirma que, no seu governo, será usado um “lança-chamas” no Ministério da Educação para tirar de lá as ideias de Paulo Freire (GAZETA ON LINE, 01/08/2018)[32], educador brasileiro, patrono da educação no Brasil, reconhecido e citado internacionalmente devido a importância de sua obra e suas ideias para a educação. Freire é

[31] Disponível em:< https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729> Acesso em 30 jul 2019.

[32] Disponível em:<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/eleicoes_2018/2018/08/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-1014142306.html>. Acesso em 30 jul 2019.

reconhecido mundialmente por deixar um grande legado em defesa de uma formação crítica dos e das estudantes em relação às desigualdades sociais.

Esse cenário, considerado entre aqueles e aquelas que se colocam em defesa da educação popular, da formação crítica, da escola e da universidade pública como um cenário de desmonte e retrocessos, tem gerado uma série de mobilizações. Dentre estes vários retrocessos, um dos que gerou maior revolta entre os/as estudantes, cientistas, pesquisadores e professores foi o corte de 30% nos recursos nas universidades federais, situação que levou milhares de pessoas às ruas para se manifestarem contra tais medidas. Mesmo assim seus representantes não recuam, mesmo frente à mobilização de milhares de pessoas e a repercussão internacional negativa de suas medidas, eles mostram-se, firmes em suas posições de ódio contra cientistas, universitários e estudantes chamando-os de “idiotas úteis” no contexto das manifestações,

Não sabem a fórmula da água. São uns idiotas úteis, uns imbecis, sendo usados como massa de manobra de uma minoria espertalhona que compõe o núcleo de muitas universidades federais no Brasil (PRESIDENTE DA REPÚBLICA, 15/05/2019)[33].

Vale ressaltar que este corte de 30% dos investimentos nas universidades foi justificado pelo ministro da educação sob o argumento de que os cortes eram devido à “balbúrdia” provocada pelas universidades em seus *campi*. Na ocasião do pronunciamento ele referia-se aos eventos políticos “a presença de Sem-terra”, as manifestações partidárias, as festas consideradas por ele como inadequadas ao ambiente universitário “gente pelada dentro do campus” **(**Weintraub, 30/04/2019)[34].

Usar como justificativa “balbúrdia” para definir as políticas do governo em relação a educação superior do país é algo que aponta para os engendramentos dessa governamentalidade, sob que condições estão sendo criados seus regimes de verdade e como “as condutas estão sendo conduzidas”. São esses acontecimentos, essas narrativas que interessam ser colocadas em análise nesse estudo, para que seja possível pensar as múltiplas forças que se confrontam nesse jogo.

---

[33] Disponível em:<https://oglobo.globo.com/sociedade/nos-eua-bolsonaro-chama-manifestantes-da-educacao-de-idiotas-uteis-23667150>. Acesso em 30 jul 2019.

[34] Disponível em < https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/> Acesso em 30 jul19.

Na medida em que esses discursos e práticas se afirmam pela repressão, ao mesmo tempo, essas mesmas narrativas jogam luz aos movimentos instituintes, aqueles que eles anseiam em abolir. Esses acontecimentos nos dão pistas para seguirmos o caminho daquilo que tanto os incomoda na universidade pública e principalmente em algumas áreas pelas quais eles demonstram profundo desprezo.

Quando esse governo ataca um grupo e privilegia outro em seus discursos, criando uma polarização (por exemplo, Área das ciências exatas x Área das ciências humanas; Faculdades privadas x Universidades públicas; Colégios Militares x Colégio Pedro II) ele tensiona as linhas duras, o instituído, e concomitantemente dá contorno às linhas maleáveis, as linhas de fuga, ao que foge do instituído, do conservador e da norma. Ao atacar, também se faz ver coisas potentes, ao apertar com linhas duras, à sombra se reflete outras forças que também estão operando. É nesse sentido que a pesquisa se encontra com os acontecimentos e se volta para a potência daquilo que está dentro, que promove desvios do percurso inicial do estudo, entendendo que a balbúrdia que tanto incomoda são os escapes às formas instituídas, de escolarização/colonialização/institucionalização.

Olhar para dentro e ver aquilo que busca outras formas de ancorar na escola, na universidade, na instituição. O que produz deslocamentos e até mesmo inventa outras maneiras de se fazer presente por dentro/na parte de dentro, nas entranhas, com a balbúrdia necessária para conseguir abrir espaço na rigidez, no instituído, são as pistas seguidas nesse capítulo. O que esse governo está nos mostrando é que não cabe rejeitar a universidade, o lugar da ciência, a importância e seriedade do trabalho intelectual. Pelo contrário, questionar o instituído está a serviço de afirmar o lugar da educação e o que pode ser potente e político em suas práticas. E isso se dá justamente questionando certos saberes hegemônicos, saberes que endossam o discurso universal, modos de estar na universidade que se fecham em disputas de poderes, ritos e cânones institucionais. É sobre romper com a universidade da ciência absoluta, da lógica produtivista regida pela Capes, dos jalecos brancos, das aulas oráculos e das epistemologias hegemônicas brancas eurocentradas - que parece ser o que eles afirmam como ciência útil.

Sinto-me convocada a olhar para dentro da escola, da universidade e buscar o que está sendo produzido nesses espaços, partindo do pressuposto que se tem

algo que não se ajusta a um governo fascista[35], isso deve ter ressonância e precisa ser um lugar de afirmação. O que me interessa nessa balbúrdia da educação é o encontro com a universidade colorida pelo pixo das paredes, com os cartazes das mães e feministas distribuídos no corredor, com os coletivos de negros e negras reivindicando seu acesso e permanência, com as epistemologias fora do eixo, com o pensamento anarquista, indígena, com os eventos universitários tendo o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra como articuladores e palestrantes, com as aulas de corpo e performance que interpelam a normatividade e a afirmação desta não normatividade nos corpos trans, Lgbts, negros, indígenas que se multiplicam na universidade. A criação do campo desta pesquisa se faz crítica às práticas hegemônicas, mas não pretende endossar os discursos rasos de oposição baseados em fanatismo e negação de certo tipo de ciência. Minha aposta vai, além disso, ela passa pela micropolítica ativa que anuncia pontos de ruptura destas lógicas. Que práticas são inventadas e que tanto incomodam?

Para isso, me aproximei de algumas experiências que serão tomadas como analisadoras. A primeira delas será minha experiência no XI Colóquio Internacional Michel Foucault e o encontro que tive com o Grupelho (Grupo de pesquisa e intervenção em filosofia e educação) para pensarmos sobre os instituídos na academia, na universidade. Em seguida será apresentada a experiência da disciplina de Análise Institucional ministrada no PPFH/Uerj pela professora Heliana Conde e pelo professor Luiz Saléh. Essas duas experiências tomaram um lugar de análise nesse estudo no seu próprio tempo de acontecimento, colocando-me na posição de “pesquisadora e pesquisada”, tomando as palavras de Foucault na ocasião de suas pesquisas com o Grupo de Informações sobre as prisões (GIP). Nesse momento o filósofo se refere àquelas pesquisas que se fazem no interior de suas próprias práticas e que se colocam a dizer o que é intolerável. São pesquisas que provocam “torções nos instituídos”, estudos que fazem ouvir “discursos

[35] Refiro-me a um governo baseado na ideologia de que o poder sobrepõe-se a justiça e considera que hierarquicamente haja uma diferença das pessoas em função ao grupo racial, gênero, classe que elas pertencem. Um governo baseado nessa ideologia a figura do líder ocupa o lugar de devoção e qualquer oposição a ele deve ser tomada como crime. Nesse sentido, a democracia é vista como uma fraqueza já que a força está concentrada no líder, isso justifica inclusive a violência contra os opositores. (BRANT, Danielle. *Bolsonaro usa táticas fascistas como Trump, diz autor do livro sobre o tema*. 03/10/2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/10/bolsonaro-usa-taticas-fascistas-como-trump-diz-autor-de-livro-sobre-o-tema.shtml> Acesso em 29/07/19.

estranhos, mesmo aos militantes" da/pela ciência. Elas são capazes de trazer à superfície aquilo que se encontra "por baixo da história" operando no plano da "pesquisa- intolerância" (RODRIGUES & DIAS, 2017 p.6).

Assim operaram as experiências que trarei para análise, elas emergiram entre os analisadores no próprio ato, a vivência se cruzando com elementos da pesquisa e compondo ali, no aqui e agora elementos para um "*front* de ataque". Foram experiências imanentes ao percurso da pesquisa e não chegam à cartografia através de uma "coleta de dados", elas transbordaram a vivência e me levaram ao confronto, ao "intolerável, à derrubada de tabiques", mobilizadas no próprio momento em que se passava (IDEM).

Em diálogo com Guattari e Rolnik (2017) estas experiências analisadoras foram capazes de criar seus territórios, algumas de suas próprias referências práticas e teóricas sem ficar na posição de constante dependência, além de terem sido capazes de me colocarem no lugar de viver o processo e de ler as próprias situações.

4.2 **Os analisadores**

4.2.1 O Analisador "XI Colóquio Internacional Michel Foucault e o encontro com o GRUPELHO"

Os colóquios internacionais dedicados às discussões baseadas no pensamento de Michel Foucault são realizados no Brasil a cada dois anos e reúnem pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, tanto do Brasil quanto do exterior. Os eventos são organizados por um grupo de pesquisadores brasileiros e estrangeiros e cada edição é sediada em uma Universidade nas diferentes regiões do país. O primeiro colóquio internacional foi organizado e sediado na Uerj em 1999 e desde então já se passaram onze edições, o último aconteceu entre 25 a 29 de setembro de 2018 na cidade de Florianópolis, intitulado "Foucault e as práticas de Liberdade" .

O evento de 2018 abriu com uma conferência realizada por um pesquisador/professor do Colégio Internacional de Filosofia de Paris e na sequência foi realizada uma mesa-redonda composta por professores da Universidad

Complutense de Madrid, da Universidade de Londrina e uma professora da Universidade Federal de Santa Catarina, o dia seguiu com a conferência de um professor representando a Université Paris Diderot e fechou com a mesa de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nos quatro dias seguintes as mesas-redondas e conferências tiveram representantes das seguintes universidades: Universidade Federal do Paraná, Universidade de Campinas, Universidade Regional de Blumenal, Universidade Federal de Fronteira do Sul, Université Paris 8, Universidad de Buenos Aires, Universidade do Estado de São Paulo, Université de Lille, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pará, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Goiás, Universidade de São Paulo.

O XI Colóquio Internacional Michel Foucault contou com algo inédito nesta edição, espaços para a apresentação de pesquisas realizadas por doutorandos e doutores. A abertura deste espaço por si já é algo que tem importância em nossas análises, pois foram naquelas salas que puderam ser produzidos os diálogos e debates (ainda que de maneira bem tímida), de algum modo, as apresentações orais fugiam da estrutura rígida e formal instituída nas conferências e mesas-redondas. Até então, as outras edições do colóquio eram compostas apenas de espaços de fala das poucas professoras e dos professores, sempre em maioria nesses eventos, como conferencistas. Os trabalhos selecionados para a apresentação oral foram divididos em três simpósios temáticos: “Foucault, As artes e a Literaturas”; “Subjetivação, Liberdade, Linguagem”; “Michel Foucault e Biopolítica”. Os trabalhos tiveram pesquisadores representando as seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Goiás, Université Paris-Est Créteil, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal Fluminense, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Paraná,

Universidade Federal de Uberlândia, Bibliothèque Nationale de France, École Normale Supérieure de Lyon, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Cariri, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Piauí, Universidade de Brasília, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Estadual de Maringá, Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Consejo Nacional de Investigaciones Cientifícas y Técnicas, Uiversidade de São Paulo, Instituto Federal do Pará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal do Maranhão, Universidad Complutense de Madrid, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Católica de Pernambuco, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Faculdade Metropolitana de Blumenal, Universidade Luterana do Brasil, Universidad de Murcia, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidad de La República, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Faculdade Pernambucana de Saúde.

Como se vê, o XI Colóquio Internacional Michel Foucault reuniu pesquisadores de diferentes lugares e de diversos campos, tanto nas conferências, mesas-redondas, quanto nas apresentações de trabalhos. Para dar conta desse número de atividades o evento acontecia das 8h:30 às 21h:00, ou seja, os participantes passaram os cinco dias submersos em análises filosóficas a partir do pensamento de Foucault.

Mas, o que faz dessa experiência um analisador foi o cenário político que embalava as conversas: no café, na fila do banheiro, no táxi de trajeto, no ponto do ônibus e certamente até no pensamento da maioria daquelas pessoas que pareciam atentas ao assistir as falas durante o evento. O colóquio aconteceu entre os dias vinte e cinco e vinte nove de setembro, às vésperas das eleições para presidente do Brasil, eleições marcadas por uma acirrada disputa entre os candidatos a presidência Fernando Haddad e Manuela D'Ávila e o atual presidente e o vice. De um lado estavam Fernando Haddad e Manuela D'Ávila representantes do Partido

dos Trabalhadores, um partido considerado como a principal referência da esquerda brasileira e que tem como representante o ex- presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que na ocasião era mantido como um preso político.

Em oposição estavam os candidatos militares representantes de um posicionamento auto declarado pelo atual presidente como conservador e nacionalista[36]. Estes posicionamentos opostos e principalmente as declarações polêmicas do então militar/candidato provocaram uma disputa acirrada e uma polarização de posicionamento entre as pessoas, dividindo-as entre o que ficou conhecido como “antipetistas/bolsominions – apoiadores dos candidatos militares e petistas/petralhas – apoiadores do Haddad e Manuela”. Um período marcado por muitos debates e discussões acaloradas em detrimento dos posicionamentos políticos contrários.

Produziu-se nas ruas uma divisão entre os apoiadores dos candidatos e isso levou à mobilização pública das pessoas, a exemplo disso, na ocasião, muitas iam até as praças públicas, metrôs, terminais de ônibus, (Figura 9) para explicarem o plano de governo de cada representante à presidência e especialmente entre os apoiadores do Haddad e Manuela, havia um movimento de tentar reverter os votos do outro candidato, mas principalmente os votos brancos e nulos.

Figura 9- Mobilização nas ruas durante as eleições de 2018

[36]Apesar dessa autodeclaração do então candidato a presidência esse posicionamento é incoerente com as medidas conduzidas pelo governo até o momento. O que temos acompanhado é um posicionamento moralmente conservador, mas politicamente liberal, marcado por uma política de entreguismo ao capital estrangeiro, moldando o Brasil aos imperativos dos países centrais do capitalismo, especialmente aos Estados Unidos e na figura de seu atual presidente Donald Trump a quem Bolsonaro declara estar alinhado ideológica e politicamente.

Fonte: Imagem do Facebook.

A ida das pessoas para as ruas culminou com uma manifestação histórica no Brasil. Mobilizada principalmente pelas mulheres, frente às declarações machistas e homofóbicas do então candidato a presidente, acumuladas durante as três décadas que ele exerce cargos políticos, esta manifestação tomou grandes proporções como pode ser visto na matéria a seguir.

#EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos

Amanda Rossi, Julia Dias Carneiro e Juliana Gragnani BBC News Brasil em São Paulo, Rio de Janeiro e Londres
30 de setembro de 2018.

A manifestação #EleNão em repúdio ao candidato a presidente Jair Bolsonaro, que se espalhou por cidades brasileiras neste sábado, foi a maior manifestação de mulheres na história do Brasil. Foi também uma das maiores manifestações contra um candidato, independentemente das mulheres. As afirmações são de Céli Regina Jardim Pinto, autora do livro Uma história do feminismo no Brasil e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O número total de pessoas que participaram das manifestações é incerto - a Polícia Militar não divulgou estimativas de público nas principais cidades, como costumava fazer durante as manifestações pró e contra o impeachment de Dilma Rousseff.

Segundo o G1, 114 cidades tiveram manifestações contrárias a Bolsonaro. Também houve atos em diferentes cidades do mundo, como Nova York, Lisboa, Paris e Londres. As maiores manifestações aconteceram em São Paulo e no Rio de Janeiro. Por imagens aéreas dos atos, cálculos que consideram a área ocupada pelos manifestantes produzem estimativas do número de presentes em uma análise conservadora e não científica: chegasse a cerca de 100 mil pessoas no Largo da Batata, em São Paulo, e 25 mil na Cinelândia, no Rio, no momento de pico. Não se sabe se a manifestação terá impacto nas eleições. Bolsonaro lidera as pesquisas de intenção de voto, com 28%. Desde o início da campanha, o candidato teve trajetória de crescimento. Tinha 20% no final de agosto, foi para 22%, então 26% - dados do Ibope. Em 18 de setembro, chegou aos 28%, onde estacionou. Também no sábado, ocorreram manifestações de apoio a Bolsonaro, mas em menor escala. Neste domingo, 30, manifestantes a favor do candidato do PSL se reúnem na avenida Paulista, em São Paulo.

A BBC News Brasil destaca abaixo quatro ângulos importantes para entender o #EleNão.

1) A maior manifestação de mulheres da história do Brasil

Céli Regina Jardim Pinto, da Federal do Rio Grande do Sul, se debruçou sobre a história do feminismo no Brasil e afirma que o #EleNão de 29 de setembro foi a maior manifestação de mulheres da história do país.

"O feminismo da minha geração era formado por mulheres acadêmicas ou de movimentos sociais. Teve muita influência na Constituição de 1988, mas era muito fechado em um grupo. Ainda por cima, era muito mal visto tanto pela sociedade mais conservadora como pela própria esquerda", explica.

"O que aconteceu agora foi uma popularização do feminismo. Está espraiado na sociedade. Ninguém mais pode dizer que é contra os direitos das mulheres."

Além disso, o movimento de sábado abraçou pautas que vão muito além do feminismo. "#EleNão virou um significante cheio de significados. Isso é muito importante na luta política. Começou pelas mulheres, porque Bolsonaro disse frases de baixo nível em relação a mulher, e foi englobando muita coisa, como a defesa da democracia e dos direitos humanos", continua Céli.

Sob a liderança das mulheres, homens também aderiram ao movimento. A estilista Daniela Sabbag, que participou da manifestação no Rio de Janeiro, explica as pautas do #EleNão: "O movimento não é só das mulheres. É um movimento humanitário. A causa é contra o fascismo, o racismo, o esquecimento do que aconteceu na ditadura militar. É a favor da diferença".

"Nunca houve uma manifestação dessa envergadura contra um candidato. Na história, houve grandes comícios antes das eleições, mas sempre a favor de alguém. É surpreendente como o #EleNão conseguiu juntar tanta gente para se manifestar contra um candidato", diz Céli.

2) Mulheres e homens votam diferente pela primeira vez na história

Os números ajudam a entender o movimento das mulheres nas ruas. Essas são as eleições presidenciais em que homens e mulheres votam de forma mais diferente.Se dependesse dos homens, Bolsonaro sairia do primeiro turno isolado no primeiro lugar. O ex-capitão do Exército tem 37% da intenção de voto deles. Já se dependesse das mulheres, Bolsonaro terminaria empatado com Fernando Haddad. Entre elas, o militar tem 21%, contra 22% do candidato do PT. Os dados são da última pesquisa Datafolha, divulgada na noite de sexta-feira (28). Segundo dados levantados

pela BBC News Brasil desde o fim da ditadura militar, nunca houve uma diferença tão grande no voto de homens e mulheres.

Além de ter menos votos de mulheres, Bolsonaro é mais rejeitado por elas. Ainda segundo o Datafolha, 52% das mulheres dizem que não votam no ex-capitão do Exército de jeito nenhum. Entre os homens, o percentual é de 38%.

Assim, as mulheres representam a maior pedra no sapato de Bolsonaro em um possível segundo turno. "Se Bolsonaro conseguir 30% dos votos das mulheres, ele vai precisar de 70% dos votos dos homens para vencer. Fica difícil", exemplificou o cientista político Bruno Wanderley Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais, em entrevista para a BBC News Brasil.

A designer Isabela de Oliveira, que também se juntou ao #EleNão no Rio, diz esperar que os protestos de sábado levem mais mulheres a rejeitar Bolsonaro: "Espero que sirva para as pessoas sentirem coragem de lutar contra ele. Porque vejo muitas pessoas pouco politizadas ou resignadas, e vendo essas massas na rua contra ele, espero que possam parar para pensar".

3) Manifestação mais à esquerda, mas que englobou todo o espectro político

Para Céli, o movimento #EleNão reuniu principalmente manifestantes de esquerda ou centro-esquerda. "Mas cabem outras bandeiras", diz ela.

De fato, embora predominassem os simpatizantes da esquerda, diferentes grupos também ocuparam as ruas no sábado: de anarquistas a torcidas organizadas de futebol, evangélicos e "policiais contra o fascismo" - há fotos e vídeos desse último grupo no Rio, em Recife e em Natal. Em São Paulo, uma mulher segurava um cartaz que dizia "sou policial e #elenão me representa". Outro cartaz dizia: "Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito. Ele nunca".

No Rio, um grupo denominado "Torcedores Pela Democracia" uniu apoiadores de clubes rivais: Vasco, Flamengo e Fluminense, entre outros. Houve até quem segurasse um cartaz nos protestos que dizia "sou coxinha, mas não sou fascista #elenão"

No protesto que aconteceu no Rio, a estilista Daniela Sabbag disse ser contrária a Bolsonaro, mas também afirmou não ser eleitora do PT - embora tenha admitido que votará no partido caso tenha que escolher entre Haddad e Bolsonaro no segundo turno. "Bolsonaro representa tudo que não quero para o Brasil. Além de falar as besteiras que ele fala, é despreparado, age no feudo dele, não tem representatividade", considera. "O que eu quero é a terceira via. Quero alternância política. Não quero o PT também. Mas não voto nele (Bolsonaro) de jeito nenhum, e voto no PT se tiver que ser."

Dandara Jesuine, mestranda em ciência política que aderiu ao movimento no Rio, ressaltou a presença de movimentos e pessoas com perfis muito diversos no protesto - de artistas da Globo a removidos de favelas cariocas. Para ela, a adesão a Bolsonaro foi uma reação ao crescente engajamento de minorias e sua mobilização contra sexismo, racismo e homofobia. "Estamos vendo um terceiro movimento, com esses grupos reagindo porque estão horrorizados com os valores que ele defende", diz. "Isso não é um movimento coeso. Mas as pessoas estão juntas para afirmar que não dá para deixar a extrema-direita crescer."

Céli diz que mesmo com uma composição mais variada de eleitores no #EleNão, o que importa agora é observar como a manifestação vai se refletir na

composição dos votos. "Quem foi para a rua não votava no Bolsonaro. A questão é saber como esse movimento refletiu em quem não foi para rua. Tem coisas na política que são bem tradicionais e que pesam muito - primeiro o boca a boca. Qual impacto isso vai ter na intenção de voto?", questiona.

4) Redes sociais foram fundamentais na organização do movimento

O #EleNão saiu das redes sociais para as ruas. A ideia teria surgido no grupo de Facebook Mulheres Unidas Contra Bolsonaro, que tem hoje 3,88 milhões de membros. A partir daí, o movimento se espalhou pelas redes. Mulheres, anônimas e famosas, brasileiras e estrangeiras, começaram a postar a hashtag nas redes sociais - entre elas, a cantora Madonna. Homens também aderiram. "As redes sociais foram importantes na popularização do feminismo, principalmente o feminismo jovem", diz Céli. Essa não foi a primeira vez que as redes sociais impulsionaram movimentos feministas no Brasil. Em março de 2014, surgiu uma das primeiras hashtags feministas nacionais, a #NãoMereçoSerEstuprada. Em 2015, foi a vez de #PrimeiroAssédio e #MeuAmigoSecreto. No final do ano passado, o #MeToo viralizou fora do Brasil e também aportou por aqui.

A diferença é que essas demais campanhas eram movimentos puramente de redes sociais, enquanto o #EleNão convocou protestos em todo o país e foi capaz de reunir mais de 100 mil mulheres. "Viemos para dizer que estamos aqui, que as mulheres estão unidas. Chegamos a um momento em que todo mundo tem que se unir, independente do partido", disse Aline Jerê, chef de cozinha, que participou do #EleNão no Rio junto com a namorada.

"Foi um movimento no qual as mulheres, que historicamente são apagadas, tomaram a frente. Estamos mudando isso", falou a estudante Yuri Rodrigues, uma mulher trans.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013> Acesso em 27/07/19.

A reportagem nos traz a dimensão da força com que a discussão política chegou ao cotidiano das pessoas. Na ocasião era muito difícil que os diálogos não fossem atravessados pelo assunto, até porque a mídia popular atuou massivamente nessa disputa eleitoral, tendo inclusive emissoras que se posicionaram contra o candidato Haddad e a favor do atual presidente.

Nesse cenário havia a expectativa de que essa edição do colóquio Michel Foucault também seria atravessada por essa efervescência política, fosse nas exposições dos palestrantes e conferencistas, fosse por qualquer outro tipo de intervenção durante o colóquio, mas isso não aconteceu, o evento teve duração de cinco dias e não abriu nenhuma brecha para a discussão, a manifestação ou a qualquer menção daquilo que vivíamos em sua programação oficial. O último dia de

colóquio culminou com a manifestação do “#EleNão”, contudo o colóquio manteve sua programação sem alteração ou flexibilização.

O desejo de que aquele colóquio pudesse provocar um diálogo entre o que se vivia em termos políticos e o pensamento de Michel Foucault passava dentre tantas coisas, pela vontade de experimentar outros sentimentos, de mobilizar a produção de outros afetos, de outros corpos. O evento era composto pelos e pelas principais autores/ autoras e cientistas de diferentes campos do conhecimento, mas o que chama a atenção nessa experiência foi a dificuldade que essas pessoas tiveram em produzir deslocamentos do lugar de dureza academicista, marcada por um modelo de ciência masculinizada[37] que exige foco, concentração, distanciamento, precisão, enrijecimento do corpo, dureza frente à aridez e à solidão do trabalho intelectual (ROQUE, 2015).

Pensando nesse sentido com Safatle (2015), havia um desejo, havia uma expectativa por algo que pudesse nos afetar de outras formas, de nos individualizar de outras maneiras e forçar a circulação de outros circuitos de afetos. Mas, pelo contrário, o colóquio manteve-se dentro das relações instituídas da academia, sem espaços para debates, nem mesmo após as apresentações dos convidados e convidadas. Esse formato de evento produziu muito cansaço, relatada pela maioria dos participantes com que conversávamos durante e após o colóquio.

Minha participação mobilizou muitos sentimentos e reflexões sobre as práticas acadêmicas e os sentidos de estar nesse lugar. Víamos e conversávamos durante os intervalos sobre a luta que se travava no cenário político, falávamos sobre nossa preocupação com o avanço dos discursos fascistas que tomaram conta das pessoas naquele momento, sobre as vozes que ecoavam nas ruas em apoio a um golpe militar. Uma preocupação que era materializada na figura dos dois representantes militares na disputa presidencial. Havia também nas conversas presenciadas durante os intervalos do colóquio relatos sobre como a repressão e o conservadorismo já avançavam para dentro da universidade. Relatos informais de

[37] No estudo *“As mulheres e a objetividade”* (2015) Tatiana Roque pesquisa um modelo de ciência que se constitui como masculina, segundo ela, nessa construção há uma produção de características esperadas da pessoa pesquisadora que estão calcadas nessas habilidades tidas como masculinas (“foco, concentração, distanciamento, precisão, enrijecimento do corpo, dureza frente à aridez e à solidão do trabalho intelectual”), diante disso ela questiona: “Por que até hoje os homens ocupam posições de destaque e poder nos meios científicos, especialmente nas ciências ditas duras?” Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/agoraequesaoelas-17984852> Acesso em 29/07/19.

perseguição a intelectuais ali presentes, professores respondendo a processos administrativos sem uma justificativa coerente para tal procedimento, ataques difamatórios produzidos em torno de disputas políticas dentro da universidade e programas de pós-graduação sofrendo pressões administrativas e ameaças de cortes em seus recursos em função do contingenciamento de recursos, que também pode ser lido como ataque à produção acadêmica crítica.

Porém, quando adentrávamos no auditório, a sensação era de sermos teletransportados para um oráculo sagrado no que os intelectuais inferiam suas análises alheias aos acontecimentos e sentimentos da porta pra fora.

Vale ressaltar que a maioria das falas e análises desenvolvidas pelos conferencistas poderiam ser ricamente conectadas aos acontecimentos políticos que vivíamos naquele momento, como é característica de toda a trajetória de Michel Foucault e a sua própria militância. Entretanto, as seguidas e extensas leituras, em sua maioria, pareciam apáticas ao calor das discussões que aconteciam no corredor, no café, no restaurante, na fila do banheiro. Não se tratava de eventos políticos corriqueiros, ou uma mera disputa eleitoral, o que vivíamos naquele momento teve fortes consequências e impactos no âmbito das políticas públicas atuais e para o que estamos vivendo como efeito desse momento, que pode ser resumido como desmonte generalizado das políticas públicas em todas as áreas, assim como da própria universidade.

Como citado, esta participação no colóquio emerge como analisador no momento que acontecia por mobilizar muitos afetos sobre a maneira apática que ele passou por aquele momento político. A experiência me levou exatamente para o lugar que mobilizou meus primeiros questionamentos sobre educação e que me trazem até esta pesquisa. Questões que passam pela escolarização da educação e as naturalizações que se instituem nesse espaço com as práticas da escola-universidade-academia-ciência.

Mas, como as linhas que compõe nossas experiências são tecidas por múltiplas forças, foi neste mesmo colóquio que encontrei com o Grupelho, um “grupo de estudos e ações que investiga conexões entre filosofias e educação” (GRUPELHO, 2018), ligado à faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse encontro se deu através de uma apresentação oral do trabalho *“Eu encontro na música uma ferramenta de produção e invenção e*

intervenção sobre minhas relações: artivismo, pedagogias culturais e escrita de si em Linn da Quebrada", apresentada por Neilton dos Reis, doutorando em educação da UFMG. Esse encontro que tenho com um grupo chamado "Grupelho" por si já mobiliza muitos afetos, pelo que ele movimentou com a apresentação oral e mais ainda pelo sentido da palavra. Quando Guattari traz a ideia de grupelho para falar sobre o contexto das lutas de esquerda problematizando a luta instituída, minha sensação era a de que sua voz ecoava ali presente,

> O que é chato é que estes monomaníacos da direção revolucionária conseguem, com a cumplicidade inconsciente da "base", enterrar o investimento militante em impasses particularistas. É meu grupo, é minha tendência, é meu jornal, a gente é quem tem razão, a gente tem a linha da gente, a gente se faz existir se contrapondo às outras linhas, a gente constitui para si uma pequena identidade coletiva encarnada em seu líder local… A gente não se enchia tanto em Maio de 68! Enfim, tudo ocorreu mais ou menos bem até o momento em que os "porta-vozes" disto ou daquilo conseguiram voltar à tona. Como se a voz precisasse de portador. Ela se porta bem sozinha e numa velocidade louca no seio das massas, quando ela é verdadeira. O trabalho dos revolucionários não é ser portador de voz, mandar dizer as coisas, transportar, transferir modelos e imagens; seu trabalho é dizer a verdade lá onde eles estão, nem mais nem menos, sem tirar nem por, sem trapacear. Como reconhecer este trabalho da verdade? É simples, tem um troço infalível: está havendo verdade revolucionária, quando as coisas não te enchem o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando você se sente disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer, correndo até o risco de morte. A verdade, a vimos atuando em Maio de 68; todo mundo a entendia de cara. A verdade não é a teoria nem a organização. É depois dela ter surgido que a teoria e a organização têm de se virar com ela. Elas sempre acabam se situando e recuperando as coisas, mesmo que para isso tenham de deformá-la e mentir (GUATTARI, 1985, p. 16).

Guattari toma a ideia de grupelho para afirmar uma posição política da luta em sua dimensão de experimentação social que não se define pelo tamanho da luta ou do grupo, mas pela capacidade de singularização. Essas palavras encontram muita ressonância com o vivido e com esta "escrevivência", assim como foi assistir àquela apresentação oral do grupelho, naquele colóquio, naquele contexto político.

Retomando a ideia da pesquisa intolerância, esse encontro representa uma "queda de tabiques", também pela própria apresentação. Em meio ao estado de sufocamento que estávamos submersos naqueles dias de campanha eleitoral, vivendo a explicitação do ódio das pessoas forjados por um tal antipetismo[38], havia um silenciamento que gritava entre todos e todas, "intelectuais" ali presentes. E

[38] O antipetismo pode ser considerado como um fenômeno produzido pela mídia que massivamente veiculou notícias de corrupção institucional, associando à corrupção ao Partido dos Trabalhadores.

nesse estado ver ressoar a voz de Linn da Quebrada[39] que com seu corpo choca, bate, fere aos preceitos e preconceitos – sobretudo daquele público hegemonicamente masculino, branco e hétero. A exposição daquele trabalho abriu frestas, produziu desconfortos e muitos afetos. A frase de fechamento da apresentação “Marielle presente”[40] traz consigo um grito de ordem que escorre pela boca e ecoa entre “os intelectuais” que participavam daquela exposição. Outro grito, “Matheusa presente”[41], mais desconforto, mais olhares que “diziam” que ali, naquela formalidade acadêmica não cabiam os gritos de ordem, os sentimentos, os afetos.

Mas, para além daquele encontro durante aquela apresentação, as práticas desse “grupelho de pesquisa” são movidas pelos “artivismo”[42] que tem como vetor proporcionar experiências capazes de deslocar as relações instituídas e de operar isso que estou chamando de desescolarizar por dentro, ou melhor, de operar a balbúrdia. Mobilizados pelo desejo de produzir conhecimentos que contribuam com a investigação e a problematização da educação pensada transversalmente pela filosofia, essas pessoas se dispõem a criar novos problemas que movimentam o pensamento, praticando o pensar como experimentação corporal. Pelo desejo de fazer filosofia de outras maneiras, eles e elas são inquietadas pelo lugar do corpo enquanto se filosofa e se lançam no questionamento: “Se é verdade que o aprender se dá por conexões insuspeitadas, se é verdade que a composição das subjetividades se dá pela experiência sensível que atravessa os corpos, o que tem sido a filosofia da Modernidade para cá? Qual o sentido de uma filosofia que não põe o corpo em movimento, que não se torna ação?” (GRUPELHO, 2018).

A partir dessas indagações desde meados de 2016 o grupelho vem realizando suas experimentações de pensar com o corpo. A partir disso, eles vão para a rua e se lançam aos encontros para produzirem o que eles chamam de “extervenções”.

> Não somos artistas e somos, não somos filósofos e somos, não somos loucos e somos. Nos diferenciarmos de nós mesmos, a cada vez que nos lançamos na rua, com nossas ações de “extervenções”. Se é verdade que a dança potencializa um estado de presença e integralidade no qual a mente não se separa do corpo (GARAUDY, 1980), como praticar uma filosofia dançante? Como potencializar um corpo pensante? Como praticar

[39] Linn da Quebrada: cantora, compositora, atriz, roteirista, apresentadora e ativista social LGBT.

[40] Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro, defensora dos direitos humanos e das minorias, covardemente assassinada (14/03/2018) por motivações políticas. As investigações apontam que o atual presidente está envolvido nesse crime.

[41] Matheusa Passarelli, artista e estudante da UERJ, foi assassinada em uma comunidade no Rio de Janeiro no dia 29 de abril de 2018 e até hoje seu corpo não foi encontrado.

[42] Artivismo, refere-se ,à militância que utiliza a linguagem artística do teatro, dança, performance, pintura, etc como forma de expressão política.

> a filosofia perante os outros, em forma de afectos? Eis aí o problema que nos interessa (GRUPELHO, 2018).

A ideia de extervenção está ligada a ideia de ter a cidade como rizoma e agir filosoficamente sob ela, na busca de conectar-se com territórios externos, do fora, ou seja, daquilo que ainda não foi inventado, do imprevisível que ainda não foi atualizado em estados de coisas. No sentido de sair dos significados, por meio de encontros estéticos, de humor, de estranheza, para criar sentidos. Escapar dos significados que remetem para o mesmo e perseguir encontros, fricções, que podem gerar sentidos singulares (GRUPELHO, 2018), é o movimento a que eles e elas se propõem.

Como é a sua dança?

Material necessário

- um ‘cartaz “homem sanduíche”’, no qual se lê a pergunta “Como é sua dança?”;
-um pequeno gravador de áudio;
- uma caixa acústica portátil, tocando músicas instrumentais que não sejam identificadas diretamente a algum estilo/grupo social;
- uma rua movimentada por pedestres.

Ação

Uma pessoa, vestida com o cartaz, segurando a caixa acústica, e gravando o áudio do que virá, interpela os transeuntes: Como é sua dança? Outras registram em imagens, uma pode se infiltrar na cena e passar por transeunte e ao ser interpelada, dançar loucamente.

Figura 10 – Extervenção Grupelho – Como é sua dança?

Fonte: https://ufmggrupelho.wixsite.com/grupelho/extervencoes> Acesso em 27/07/2019

Como é sua filosofia?

Material necessário

- um cartaz de vestir (do tipo “compro ouro”), com a pergunta “Como é sua filosofia?”;
- papeizinhos coloridos, autoadesivos e canetas;
- um pano grande, mole e pesado, para piruetas do tipo “parangolé”;
- uma rua movimentada por pedestres.

Ação

Uma pessoa, vestida com o cartaz, fica parada, bem na passagem dos transeuntes. Outra pessoa, vestida no pano-parangolé, dança. Várias outras pessoas, com os papéis e a caneta, perguntam para os que passam, “como é a sua filosofia?”, e anotam a resposta. A cada resposta, o papel é colado no pano esvoaçante do dançante. As respostas dançarão. Podem cair no chão, neste caso, os artivistas as recolherão e colarão na parede, muro ou grade, mais próximo da ação, fazendo uma coleção deles. Depois de uma hora, o grupo vai embora, deixando o cartaz e as respostas pregados. Atravessam a rua e observam, por mais uma hora, o que acontece com os papéis. Uma das pessoas do grupo pode ficar por ali, por perto dos papéis, para captar algum detalhe.

Como você aprende?
Material necessário
- algumas pessoas;
- uma faculdade de educação;
- um túnel de pano, envolvendo a passagem, em um corredor, ou na entrada do espaço, de forma a não deixar outra alternativa de caminho;
- uma caixa acústica que propaga o som de vozes, de vários tipos e com diversas entonações, perguntando “como é sua educação? ”
- papeizinhos comestíveis (de arroz), cola feita de farinha e água, e canetas.

Ação:
As pessoas que andam pela faculdade são forçadas a atravessar o túnel e assim ouvir a pergunta que se repete. Ao saírem, serão interpeladas por um dos membros do grupo: “como você aprende?”. As respostas serão registradas em papel comestível e coladas em uma parede bem visível do prédio. Ao cabo de algumas horas, retira-se o túnel e deixam-se expostas as perguntas. No turno seguinte, quando a faculdade estiver novamente cheia de estudantes, uma pessoa do grupo, imbuída do espírito do apresentador de circo, muito eloquente e chamativo, provoca a atenção das pessoas para as respostas ali expostas e pode comer um ou mais dos papeizinhos, declarando tratar-se de resposta muito boa ou gostosa ou que não quer esquecer, para justificar a ingestão. Procedendo assim, convida o público, parado ou passante, a fazer o mesmo: comer uma ideia.

Estas experiências-extervenções, o encontro com o grupelho, a experiência de estar no Colóquio Michel Foucault, os sentimentos mobilizados, “um pouco de possível, senão sufoco”, o prolongamento dessas linhas que passam pelo corpo, chega às entranhas com o resultado das eleições e as declarações desse governo afrontando a educação, a universidade, mas não qualquer prática de educação, não qualquer prática dentro da universidade, não qualquer campo de conhecimento. Mas, nessa afronta, encontro na/com a Balbúrdia a sintonia que vibra com o que venho nomeando como desescolarização. Faz todo sentido que o incômodo com a Balbúrdia, seja o incômodo com o que escapa, com o que abre brechas, inventa e desloca, exatamente o que me traz até a pesquisa, por onde passa meu interesse

na produção de conhecimento e de afirmar a possibilidade de inventar “mundos outros para vidas outras”, e que seja também, de dentro, por dentro.

4.2.2 O Analisador “Disciplina de Análise Institucional Francesa à moda Uerjiana”

E de dentro, por dentro também se desenha esse analisador, como aqueles desenhos que se fazem nas nuvens com o vento ...essa é uma descoberta que tenho feito a partir da convivência com as crianças, é uma das muitas aprendizagens que venho tendo com elas. E essas riquezas aprendidas estão contidas aqui, do início ao fim, afinal são as crianças que me situam nesta pesquisa e são tão presentes que não é preciso falar delas. Assim esses analisadores vão compondo a análise, se desenhando como nuvens ao vento, tão fortes que chegam, criam impactos, euforias, mas que para serem vistos tem que parar e olhar com os olhos atentos das crianças, pois se fazem e se desfazem, no mesmo ritmo, em um piscar de olhos.

Com a mesma sutileza se apresenta o analisador “Disciplina de Análise Institucional Francesa à moda Uerjiana” a partir do encontro com a disciplina “Análise Institucional Francesa” ministrada no PPFH entre julho e outubro de 2018 pelo professor Luiz Saléh e a professora Heliana Conde. O que chama atenção é que a “queda de tabiques” nessa experiência não se deu necessariamente pela maneira que a disciplina foi organizada, não foi a partir de estratégias didático-pedagógicas inovadoras ou viabilizada por meio de extervenções, por exemplo, nem mesmo fugia daquele padrão escolar de professores sentados a frente no púlpito e os estudantes abaixo enfileirados. Mas, a tessitura dos encontros produziu muito mais que uma mudança de lugares físicos, abriu espaços para mudanças de territórios no que se refere a existir dentro das paredes cinzas da UERJ.

Em um movimento puramente didático, na tentativa “de dar forma as nuvens”, a escrita segue a partir da assembleia[43] proposta pelo Saléh e pela Heliana, realizada no oitavo encontro, dos dezessete encontros realizados na disciplina. A ideia com a assembleia era tentar envolver os/as estudantes em uma prática de

[43] Dispositivo de intervenção da AI constituído pelo ou pelos grupos envolvidos na situação de intervenção. No caso dessa experiência a assembleia teve o objetivo de colocar em análise o andamento da experiência com a disciplina, além de estabelecer em grupo como seriam os próximos encontros e a avaliação.

intervenção da Análise Institucional. Além de proporcionar a experiência de se estar em uma assembleia, tinha o objetivo de delimitarem juntas e juntos professora, professor e estudantes, o conteúdo das aulas, a partir dos interesses e sugestões daquele grupo. Feita a assembleia ficou acordado que a cada aula um/uma estudante levaria questões sobre como a AI poderia contribuir para suas pesquisas e a partir disso seria aberto o debate e o diálogo com textos propostos pela/o professora/professor.

Os desdobramentos desses debates e o que eles foram capazes de provocar é um dos pontos que trazem essa experiência para o lugar de analisador. À medida que discutíamos as pesquisas dos/das colegas e os textos, produzíamos também questionamentos e tensionamentos sobre nossa produção de conhecimento. Aos poucos o grupo entrou em um lugar de pesquisador/a e pesquisado/a, analista e analisador/a, entendendo serem capazes de questionar os instituídos na academia, mas também, reconhecendo-se com poucos recursos para se deslocarem dessas práticas.

As críticas em torno dessa dificuldade de repertório, a pouca oportunidade de invenção aliada ao desejo de inventar outras formas de estar na academia, foi justamente o que apoiou a proposta do grupo durante a assembleia, de que a avaliação da disciplina seria feita através de uma aula teatro. Até aquele momento todos e todas estudantes daquele grupo reconheciam que havia uma exigência de trabalho como critério avaliativo de aprovação/reprovação das disciplinas. , em que ao final de cada disciplina deveria ser produzido um trabalho teórico capaz de estabelecer um diálogo entre a pesquisa e o referencial teórico abordado ao longo das aulas. Entretanto, é frequente entre os estudantes de uma determinada linha de pesquisa, a queixa que estes referenciais teóricos (especialmente das disciplinas obrigatórias) pouco dialogam com os interesses do/a pesquisador/a estudante.

Escapar desse modelo através da aula teatro foi o caminho encontrado por aquele grupo, ao mesmo tempo em que essa decisão se imbricava aos questionamentos produzidos pelas discussões que nos acompanhavam semana a semana. O que produzimos como ciência? Como é possível que nossas pesquisas produzam deslocamentos frente aos instituídos no programa como prazos, avaliações, produtividade acadêmica, etc? O que isso tem a ver com duas linhas de pesquisa que compõem o PP/FH? Que regimes de verdade são produzidos com

essas linhas e que efeitos isso tem em nossas pesquisas? Como é possível definir o que são PP (Políticas Públicas) e FH (Formação Humana). Quais foram os campos de disputas internos que produziram divisões de linhas marcadas pelos autores base de cada uma dessas linhas – marxistas x foucaultianos? É importante ressaltar que esta divisão das linhas se deu por questões políticas e burocráticas de aprovação e funcionamento do curso junto à coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Entretanto algumas forças internas produziram essas polarizações no cotidiano, foi, neste sentido que se encaminharam os questionamentos, as discussões e a composição da aula teatro, para pensar o jogo de forças e os jogos de disputas que produziam determinados discursos.

O andamento da disciplina foi bem interessante, as pessoas estavam muito envolvidas nos debates e esta discussão sobre as linhas de pesquisa sempre aparecia como questão. Diante disso, a disputa de narrativas dentro do PPFH foram trazidas em diversas ocasiões para a análise coletiva e nesses momentos, todos/as estudantes reconheciam o impacto negativo disso nas relações estabelecidas dentro do programa. Junto a isso, havia o desejo de produzir outras maneiras de estar ali e que foram fortemente mobilizadas pelas discussões e reflexões produzidas nesse processo.

Foi através desse desejo que se mobilizou a organização da aula teatro e também foi através desse desejo que vivemos a dificuldade de nos deslocarmos dos instituídos. Em assembleia havia sido definido que os últimos trinta minutos de cada aula semanal seriam dedicados a essa criação coletiva, entretanto, nesse ponto surgiu o primeiro impasse. Ainda que passasse pelo interesse do grupo e pelo desejo de mudar a lógica da avaliação, havia certa dificuldade por parte de algumas pessoas de encerrarem as discussões nesse tempo previsto para que se dedicassem à aula teatro. Ainda que houvesse um grupo bem interessado nessa criação e insistisse em trazer a atividade da aula teatro, parte da turma não se envolveu conforme havia sido combinado em assembleia e somente duas vezes foi dedicado tempo para a criação da aula teatro nesse tempo previsto.

Essa questão que emergiu no processo demonstra nossa dificuldade de produzir deslocamentos, ainda que tivéssemos o espaço conquistado em assembleia e que todas nossas análises tenham sido na direção de pensar outras relações possíveis na academia e no sistema de avaliação, estávamos fixados a

certos modos de funcionamento. E o que esta experiência mostra é o quanto é difícil sair desses padrões seguros.

Outra questão que aparece nessa experiência também está relacionada com a decisão de que a avaliação seria feita por meio da aula teatro. Ainda que tenha sido uma decisão coletiva durante a assembleia, no percurso da disciplina, essa decisão foi colocada em dúvida em vários momentos. De um lado, por parte dos e das estudantes, que comentavam durante conversas fora da sala de aula sobre sua desconfiança que a aula teatro iria “satisfazer” os critérios de avaliação do e da professora, tendo em vista que na história do PPFH há um modelo de trabalho final seguido pela grande maioria do corpo docente. Diante dessa dúvida, os/as estudantes retomaram a discussão sobre a avaliação com o professor e a professora que conduziam a disciplina e ao questionarem se o encaminhamento da assembleia realmente era válido, um dos professores também se colocou em dúvida, justificando que isso era critério do programa, portanto, teria que verificar junto ao mesmo se era possível flexibilizar o modelo de avaliação. No entanto, um deles esclareceu que já havia flexibilizado tal modelo em outra ocasião e não teve problemas, reafirmando assim a validade da aula teatro como critério avaliativo daquela disciplina. Foi preciso: afirmar e reafirmar.

Toda essa discussão sobre avaliação nos traz elementos importantes sobre essas relações instituídas na universidade e na educação formal de maneira geral. Ainda que esta disciplina fosse pensada como um lugar de questionamento das relações estabelecidas, sendo organizada a partir de um referencial teórico bastante crítico, voltado às instituições e seus instituídos, nota-se que algumas práticas estão profundamente enraizadas em nossos modos de organização e que nossa subjetividade está tão modulada ao modo de vida escolarizado que ainda que sejam questionadas, elas “falam pelo ventre” e nos escapam.

Nessa direção García Olivo levanta alguns questionamentos sobre as relações escolarizadas e sobre as experiências pedagógicas que se dizem abertas para estabelecer relações horizontais entre professores e estudantes, que vale trazer ao debate. Na visão desse autor, há um impasse entre educar na liberdade, na crítica ou para a emancipação, de dentro das instituições, local a que ele se refere como espaço de reprodução da dominação social.

Sua crítica parte da figura do professor ‘revolucionário’ (com qual se identificou ao longo de sua prática como professor) aquele professor afã das práticas de ensino não tradicionais, ao ensino que não se ajusta à ‘legalidade’, aos militantes do ‘Reformismo Pedagógico’. De acordo com García Olivo as práticas que se colocam como dissidentes da educação tradicional mas, que partem do aparelho educativo estatal e paraestatal para existirem, se enchem de ‘retificações’, ‘correções’, ‘reformas’ das normas oficiais, e não são capazes de romper com as lógicas do ensino tradicional, o que as coloca nas fronteiras da lei ou nos arrabaldes próximos, amparando-se nos discursos reformistas, progressistas, mas com pouca capacidade de efetivar mudanças.

> A minha crítica não é ‘livresca’, exclusivamente ‘teórica’, mas precede da prática, da minha própria experiência como professor reformista, é uma crítica ‘desde dentro', depois de quinze anos vinculado de uma forma ou de outra à Educação (GARCÍA OLIVO, 2017, p.9).

Não interessam a García Olivo as práticas de ensino tradicionais, a figura clássica do professor, seu interesse está centrado nas práticas pedagógicas alternativas e na figura do professor moderno, progressista, contestário, aqueles professores que identificam em seu trabalho a capacidade de trazer benefícios à juventude, um tipo de “trabalho pelos estudantes, para eles”, mas que opera muito mais ‘neles’. Ainda que ele reconheça o polimorfismo dessas práticas dissidentes, em sua opinião, elas mantêm afinidades substanciais, como as lógicas que colocam o especialista no lugar de alguém preparado para exercer a nobreza de educar, um tipo de trabalho demiúrgico, orientado para transformar a sociedade, em que,

> ...investem-se, então, o que Foucault chamava de poder pastoral, dando sua tarefa um tom ‘religioso’ difuso, mas perceptível, uma dimensão ‘moral’- aquela moral da criação descrita por Nietzsche, com um inconfundível aroma de filantropia, a obra salvífica, ‘redentora’... (GARCÍA OLIVO, 2017, p.12).

Mais do que ilusória, de acordo com García Olivo (2017, p. 12), essa atitude salvífica está associada a um “despotismo ilustrado, uma forma disfarçada de autoritarismo”, que subverte velhos métodos, dando “quotas de poder aos estudantes” por meio de assembleia, programa acordado, aula aberta, autoavaliação responsável, participação administrativa, etc, mas, sempre mantida pelo controle e direção do Especialista, como ele diz, essa figura glorificada.

Nesse sentido completa,

> Não importa se este autoritarismo se exerça com o consentimento dos alunos; pouco importa que se oriente para a transformação da sociedade. Não deixa por isso de ser autoritarismo; e de implicar, em virtude do consentimento que obtém, da ausência de rejeição que recolhe, a ideia de Hierarquia Necessária, Subordinação Inevitável. E há autoritarismo nas chamadas escolas livres. E houve na escola Moderna. E há nas salas de aula dos professores comunistas ou anarquistas. E haverá enquanto o professor considerar que, como 'educador' lhe compete realizar um trabalho *pelos* alunos e *sobre* os alunos... (GARCÍA OLIVO, 2017, p.12).

Ainda sobre esse autoritarismo escamoteado pelo discurso reformista, está a capacidade desses discursos em tornar o estudante seu cúmplice. Esses estudantes, quando colocados frente às dinâmicas autoritárias tradicionais, enxergam as práticas reformistas como uma conquista, e é nesse ponto que o autor aponta para outro modo de autoritarismo, aquele tido como uma concessão do professor, "o estudante aceita as novas regras do jogo pela coloração 'alunista' das mesmas e porque com elas se põe para sempre de lado a figura detestada do professor autoritário" (IDEM, p.14).

Outra questão que ele aponta é a desobediência induzida em que opera o reformismo, um ilegalismo útil, o que Foucault considera como forma de desobediência produtiva, prevista e proveitosa para a reprodução do sistema. A violação produzida pelo reformismo se dá dentro de um espectro, em que a legalidade deixa ser violada, e suas propostas muitas vezes avançam para a legalidade, um jogo em que a transgressão da norma é delimitada pela própria norma. Nesse teatro não é necessário castigo, pelo contrário, o medo do castigo já é bastante produtivo e mantém os reformistas dentro das desobediências acordadas (IBDEM).

Assim, a contestação arraiga-se nas práticas como um modelo, como uma 'metodologia alternativa' que muitas vezes acompanha o professor reformista durante toda sua carreira. E sobre os atributos de 'comprometido', 'solidário', produz-se um modo de subjetivação de professores e estudantes.

Diante dos argumentos de García Olivo é insustentável manter um projeto de educação "revolucionário" vinculado a um sistema que define relações verticais, construídas sobre um projeto de educação capitalista. Nesse sentido, qualquer perspectiva de reforma é vista por ele como resposta aos "interesses do mercado e do capital que só propende para uma otimização do rendimento político e ideológico da instituição" (IDEM, p. 19).

Ao levantar essas problematizações acerca do reformismo pedagógico, García Olivo aponta para a incompatibilidade da escola com o projeto de mudança do sistema repressivo, por acreditar nessa produção subjetiva que atravessa o 'molde' da escola e dos papéis que ali são representados, ainda que escolas, professores, métodos se apresentem como revolucionários,

> [...] pela natureza da sua prática social, pela estrutura da Instituição em que trabalha, pelo modo como a Legislação 'definiu' o seu ofício (delimitando um espaço de obediência, espaço da Norma; e também um espaço de desobediência induzida, de ilegalismo útil, espaço da dissidência integrada, do reformismo), pelos conceitos filosóficos a que recorre pela "moral" que vigia os seus passos, pela "formação" que recebeu, pela maneira como o Estudo, a Universidade, O Emprego e o Salário vão moldando seu carácter, pelo que 'ensina' no plano da pedagogia implícita, do currículo oculto pelos modelos que perpetua sua relação com os alunos e com as autoridades educativas, pela sua atitude perante a Escola...um recodificador policial do desejo... (GARCÍA OLIVO, 2017, p.10).

Nas palavras do autor essa insustentabilidade da relação Educação/ Escola/ Estado se dá devido à natureza em si da prática pedagógica, configurada pela estrutura das instituições e pelas formas que a legislação define o trabalho do professor, o que torna seu ofício um elo, ao que ele chama de processo de domesticação social. Ele ainda completa, o professor é aquele que intervém nas subjetividades, que tomado pelo conhecimento especializado é autorizado a dizer, conduzir, e formar, o tipo de homem que a sociedade necessita para "progredir".

Mas, ainda que suas palavras tenham uma radicalidade crítica, García Olivo acredita que é possível subverter essas lógicas por meio das práticas que não se institucionalizam, que representem perigo para o sistema, e acrescento, através da balbúrdia como possibilidade de transmissão 'não-vigiada'. Nessa direção, as palavras de García Olivo fazem bastante sentido com a experiência que tivemos na disciplina de AI, pois o desfecho da experiência com a aula teatro foi capaz de afirmar esse lugar de subversão de certa ordem institucional.

Isso porque havia um grupo disposto a enfrentar e legitimar a proposta inicial, havia o desejo em romper de alguma maneira com as relações instituídas e esse grupo deu fôlego ao projeto da aula teatro construindo espaços alternativos, fora de sala de aula. Esses encontros paralelos aconteceram quatro vezes e foram dedicados à criação de um roteiro, à distribuição dos papéis e ao ensaio.

Encontros permeados de descontração, desaceleração, integração e estreitamento das relações daquele grupo. Em tempos de produtividade acadêmica

e adoecimento em larga escala de estudantes da graduação e pós-graduação frente à corrida solitária que tem se tornado a vida acadêmica, a construção desses espaços para a experimentação da leveza e troca de afetos dentro da universidade precisam ser destacados e dada sua devida importância.

Estar em um curso de graduação e pós-graduação pode significar impacto negativo na saúde mental dos/das estudantes, e devido à gravidade do problema, isso tem mobilizado uma série de ações de enfrentamento à situação. Dentre elas está a organização da Frente Universitária de Saúde Mental, criada no ano de 2016 e mobilizada inicialmente por estudantes dos cursos de Direito/USP, Medicina/Santa Casa, Medicina/USP, Politécnica/USP e Psicologia/USP e que atualmente agrega outros estudantes de variados cursos e universidades. Outra ação dessa frente foi campanha #NãoÉNormal, lançada em 2017, com o objetivo de desnaturalizar o sofrimento psíquico desencadeado pelas atividades e exigências da universidade. Essa campanha recolheu diversos relatos de estudantes que estavam passando ou já haviam passado por alguma situação geradora de sofrimento psíquico e a partir dos relatos foram criados cartazes como podem ser vistos a seguir (Figura 12) que diziam: “Não é normal”, que foram organizados em exposições e também passaram a circular pelas redes sociais.

Figura 11 – Cartazes expostos no evento da USP

Fonte: <https://janeirobranco.com.br/usp-promove-evento-sobre-saude-mental-dos-universitarios-e-chama-a-atencao-de-todos/> Acesso em 21/06/19.

Além disso, outra vivência que merece destaque durante essa criação foram as conversas feitas pelo grupo com outros/outras estudantes, professores/as, funcionários/as do PPFH. Durante um tempo o “grupo de analistas/artistas” permaneceu no corredor do programa abordando algumas pessoas. A ideia era escutar esses sujeitos sobre o que eles entendiam como PPFH e a relação do nome com as linhas de pesquisa. Vale ressaltar que a intenção do grupo não foi a de polarizar as linhas ou as pessoas do programa, muito menos de produzir uma oposição, ao invés disso, nossos interesses passavam pelos modos com que as disputas do programa eram naturalizadas ou silenciadas e os efeitos disso nas relações estabelecidas ali.

A experiência das conversas trouxe elementos muito interessantes sobre como as pessoas reconhecem o programa e as linhas de pesquisa, não no âmbito das discussões, mas pelos autores que utilizam, como por exemplo, “nas PP se estuda Marx e no FH se estuda Foucault” (SIC)[44]. O que apareceu nesses discursos foi a presença de uma escala hierárquica dentro do programa, em que os PP ocupam lugares de “maior importância devido suas análises macropolíticas, conjunturais, capacidade prática de implementação” com maior rigor metodológico, mais produtiva em termos de publicação e, portanto, “mais científicas”.

> Amigx do corredor: Eu entendo as políticas públicas (PP) como políticas que poderiam ser implementadas, né? Pra... É difícil definir as coisas, né? Políticas que poderiam ser implementadas, propostas de políticas que poderiam ser implementadas pelo governo que pudessem facilitar o acesso, que pudessem ajudar...
> Artistx institucional: Ajudar a melhorar a vida, né?
> Amigx do corredor: É... Ajudar o acesso das pessoas a coisas que elas não têm acesso... É difícil de explicar com palavras...
> Artistx institucional: E formação humana?
> Amigx do corredor: É, por exemplo... Políticas públicas acho que é mais fácil como se tivesse na parte mais prática, seja pra facilitar o acesso pra quem é negro, ou pra pessoas que geralmente têm dificuldades de acesso aos espaços. Aí, teria diversos setores e isso poderia ser aplicado, nas universidades, etc... Formação humana é mais difícil, né?
> Amigx do corredor: Formação humana...
> (Trecho de uma conversa feita pelo grupo da aula teatro (FRESTAS) nas abordagens no corredor).

Nesse emaranhado de linhas formou-se a tessitura da aula teatro, a montagem do roteiro e a música que embalou as cenas, tudo transbordando alegria, afeto, irreverência: produzindo *um fora de lugar,* marcando o lugar da balbúrdia. E,

[44] Segundo informações coletadas na intevenção do grupo da aula teatro nas abordagens no corredor do PPFH.

mais uma vez sou atravessada pelos sorrisos sem graça que o deslocamento provoca, os olhares de desconforto que se entrecruzaram ao colorido das roupas, a jocosidade das máscaras, ao batuque do tambor e a alegria da dança e da música festiva que sai de cortejo pelo corredor, entre um pequeno espaço, de uma sala a outra, enquanto é possível desescolarizar "o 12"[45] num sutil espaço-tempo.

Aula Teatro

@TO NO 12: Assembleia extraordinária permanente

Os PPFH representam estudantes do programa que estão em algum lugar, perdidos em um diálogo qualquer. Eles estão espalhados na sala, com um livro aberto na mão.

A MASSA representa outros alguéns. O público que foi assistir ou só estavam ali por acaso.

(Entrada com pano verde que mais ou menos serve de cortina)

CENA 01

PPFH 1: Conversas ouvidas por aí (de porta aberta para o corredor)

PPFH 2*:* Chegou o dia. Cai a cortina

PPFH 3*:* Políticas públicas e formação humana, está junto ou separado? Fomos por aí saber o que pensam as pessoas…E você? É de políticas públicas ou formação humana?

MASSA*:* Eu? gente, eu nem consigo me definir direito! eu achava que a minha linha era formação humana, mas vocês é que me disseram que sou das políticas públicas. para mim a divisão não tem sentido, dizer que é uma coisa, que é outra

PPFH 4: "- Formação de Público ou Política Humana?"

MASSA: É difícil definir as coisas, né? É difícil explicar com palavras… formação humana é mais difícil né?

MASSA: Quando eu cheguei não entendi, vim para trabalhar, isso funciona? transitar entre PP e FH? com alguns funciona, o que diferencia é o material, a galera, os professores. com os estudantes não distingo essa distinção entre PP e FH.

PPFH 5*: "*- O que há no político de ti, cabe na "formação de mim"?

MASSA*:* Há segregação entre as linhas? deliberadamente não, assim cada um faz a sua pesquisa do seu referencial, da sua linha metodológica

PPFH 6 "- Tá dentro? Tá fora? Estou dentro? Estou política? Estou fora? Estou humana? Dá para pensar em linhas separadas?"

MASSA*: NÃO*. Quando você pensa no ppfh, pensa na separação política pública e formação humana? eu acho que tem que estar junto, MAS...no dia a dia tem essa separação, um pouquinho, talvez, não sei, difícil...porque acho que tem professores que são de uma área e professores que são de outra, né?

MASSA*:* Eu estou do lado da boa política. Aquela que não se vê muito por aí. A política para atender nossas necessidades.

MASSA*:* Nossas? De que lugar você fala? Você é parte do povo ou parte do Estado?

PPFH 2 Mas, política é uma necessidade do Estado? De mim? É preciso o Estado para se fazer política?

PPFH 3*:* Mas e do outro lado? Formar o humano? Há formação que não seja humana? Formação de alienígenas? Mas qual é o lado? Todo lado tem um lado???

PPHF 4: Ainda não consegui definir direito…Não é tudo? Se é tudo, o que fica de fora? Nada fica de fora do olho do poder…Mas quem tem o poder para mudar? Quem tem o

[45]Corresponde ao décimo segundo andar da Uerj onde está localizado o PPFH.

poder para fazer a revolução? É preciso ter? É preciso saber? O que eu tenho? O que eu sei? Só sei que nada sei… Ainda não consegui me definir…
PPFH 5: É o materialismo rizomático!! É a governamentalidade dialética!!!É a conscientização subjetivante??? Isso faz algum sentido??? Afinal, quem tem razão???
MASSA: Ninguém? todos? cada um/a? alguns? só poucos?
PPFH 6: "- A que razão é minha razão? E razão, isso sim é salvação!! Salvar? Quem? Alguém? Entre os modernos e os pós-modernos se salvariam todos? Sim, eu quero. Aliás, preciso! Senão instala-se o caos. Deus me livre!

CENA 02

PPFH 1: E naquelas conversas de corredor...
PPFH 2: Também ouvimos (e inventamos) histórias da fundação e sobre a 3ª linha…
MASSA: Produção de conhecimento para mudar a realidade, as duas [linhas] estão juntas; {É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi...}. A diferença é o material, a galera, os professores. Isso funciona [transitar entre pp e fh].

CENA 03

Durante a fala das duas próximas MASSAs os ppfh se levantam em direção à mesa - três de cada lado, de costas pro público).
MASSA: É legal vocês estarem questionando isso, faz pensar… [há segregação entre as linhas], não, deliberadamente não. Cada um faz a pesquisa do seu referencial, da sua linha metodológica. [dá para pensar em linhas separadas?
MASSA: Sim, há segregação entre as linhas. Como pensar e falar em Subjetividade num programa de Políticas Públicas? Parece desconexo.
(Cada PPFH vai falar sua frase, colocar o livro na mesa de forma raivosa, pegar um instrumento musical e voltar pro seu lugar)
PPFH 6: Falar em Políticas Públicas é algo objetivo.
PPFH 1: A luta é objetiva ,não é mesmo?
PPFH 2: É pra glorificar de pé (todes de pé)
PPFH 3: Sou moderna, graças a deus!
PPFH 4: Sou moderno, graças a deus!
PPFH 5: Sou moderna, graças a deus!
(Todos repetem juntos **Sou modernx, graças a deus!** e começam a cantar a música apontando para a platéia)
Levantam-se os integrantes com máscaras de personagens e ao som da zabumba formam um cortejo embalado pela música "É proibido segregar".

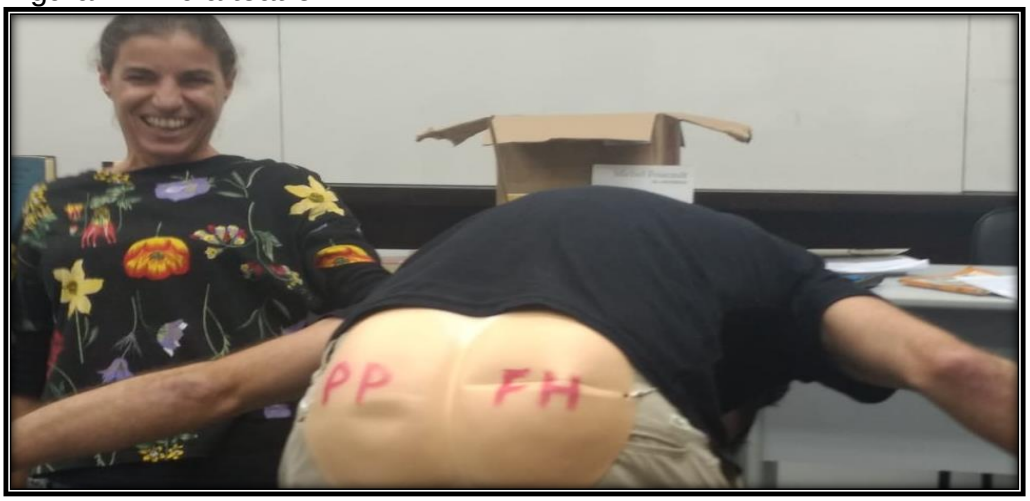
É proibido segregar

(Adaptação da música "É proibido cochilar" de Antônio Barros Silva (1974), p*or* Coletivo Frestas – grupo de estudos, intervenções e criações formado pelxs alunxs participantes da aula teatro).

Eu Fui estudar no PPFH
Tinha que escolher uma linha só
Mas o programa é interdisciplinar
Aí que a cuca deu um nó
É animado ninguém cochila
Chega faz fila pra entrar
Mas no edital já te pergunta
Se tu é PP ou FH
Tu é PP ou FH?
Tu é PP ou FH?
Eu sou PP e FH

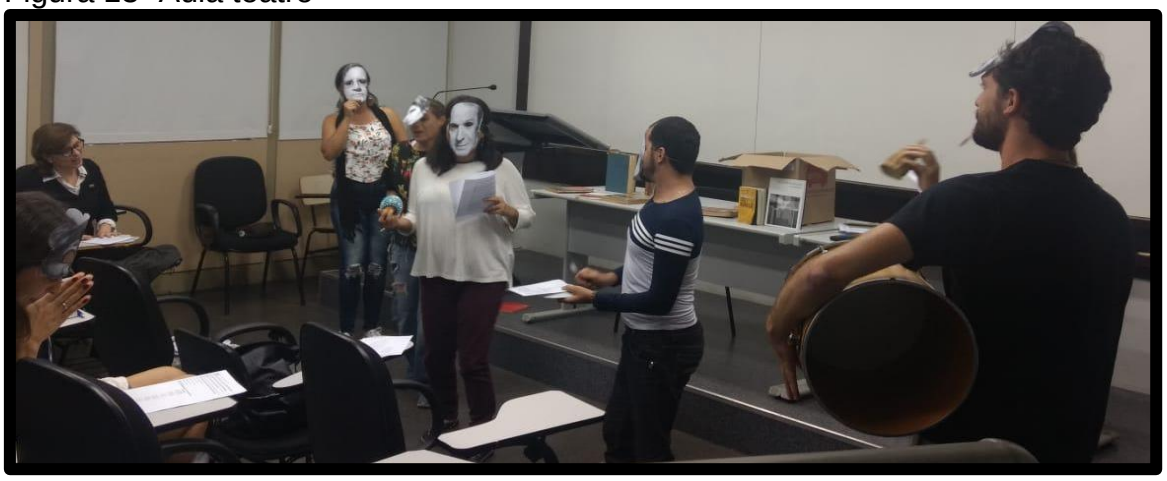
Eu sou PP e FH
A poeira sobe o suor desce
A gente vê o sol raiar
O estudante padece
Mas não pode reclamar
Vai agendar a defesa
O prazo já vai acabar
E no final já nem sei
Se eu sou PP ou FH
Tu é PP ou FH?
Tu é PP ou FH?
Eu sou PP e FH...

Figura 12- Aula teatro



Fonte: Camila Avelino

Figura 13- Aula teatro



Fonte: Camila Avelino

Figura 14- Aula teatro

Fonte: Camila Avelino

Figura 15- Aula teatro

Fonte: Camila Avelino

Figura 16- Aula teatro

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 17- Aula teatro

Fonte: Arquivo pessoal

4.3 **Multiplicando-se ao infinito**

> Por que os grupelhos, ao invés de se comerem entre si, não se multiplicam ao infinito? Cada um com seu grupelho! Em cada fábrica, cada rua, cada escola. Enfim, o reino das comissões de base! Mas grupelhos que aceitassem ser o que são, lá onde são. E, se possível, uma multiplicidade de grupelhos que substituiriam as instituições da burguesia; a família, a escola, o sindicato, o clube esportivo etc. Grupelhos que não temessem, além de seus objetivos de luta revolucionária, se organizarem para a sobrevivência material e moral de cada um de seus membros e de todos os fodidos que os rodeiam. Ah, então trata-se de anarquia! Nada de coordenação, nada de centralização, nada de estado-maior… Ao contrário! Tomem ***GRUPELHO da UFMG, a experiência da disciplina de AI***[46]***,*** eles estão organizados em tribos, em gangues etc. mas isto não os impede de se coordenar e muitíssimo bem.
>
> Num grupo de base, pode-se esperar recuperar um mínimo de identidade coletiva, mas sem megalomania, com um sistema de controle ao alcance da mão; assim, o desejo em questão poderá talvez fazer valer sua palavra, ou estará talvez mais em condições de respeitar seus compromissos militantes. É preciso antes de mais nada acabar com o respeito pela vida privada: é o começo e o fim da alienação social. Um grupo analítico, uma unidade de subversão desejante não tem mais vida privada: ele está ao mesmo tempo voltado para dentro e para fora, para sua contingência, sua finitude e para seus objetivos de luta. O movimento revolucionário deve portanto construir para si uma nova forma de subjetividade que não mais repouse sobre o indivíduo e a família conjugal. A subversão dos modelos abstratos secretados pelo capitalismo, e que continuam caucionados até agora, pela maioria dos teóricos, é um pré-requisito absoluto para o reinvestimento pelas massas de luta revolucionária (GUATTARI,1985, p. 17).

Por fim, sinto o desejo de afirmar o lugar da experiência “desses grupelhos” como possibilidade de um pensamento no campo da educação. Não para ser repetida, muito menos reproduzida, ou tenha a intenção de tornar-se referência.

[46] Adaptação do trecho original: “o movimento Weathermen nos Estados Unidos”.

Mas para “multiplicar ao infinito” a escuta, a presença, a atenção, a disponibilidade, a sensibilidade, a vulnerabilidade, que é, como nos diz sensivelmente Larrosa (2011) abrir espaço para o que me passa, para a experiência.

E, as palavras do Larrosa também me passam e ecoam nessa experiência com essa composição chamada de Tese. Experiências que não chegam pela lógica de suas práticas ou ações, mas sim, pela suspensão dessa lógica, pela sua interrupção. Sigo acreditando que esse soar do corpo, do tato, da pele, da ferida, da sensibilidade da vida possa habitar cada vez mais isso que chamamos de espaços e tempos educativos.

Que sejamos cada vez mais, todos e todas grupelhos

RESSONÂNCIAS DA PESQUISA: FECHANDO O CICLO

Da calma e do silêncio
Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.
Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.
Conceição Evaristo

Sem pressa. Atenta. Silencio. Encontro com Conceição, presente! O que esperar de uma escrita que se propõe escrever sobre si? Cuidar de si e dos outros? Penetra, quieta. Vai ao âmago. Escrevivência. Conceição convoca,

> Quando eu morder
> a palavra,
> por favor,
> não me apressem,
> quero mascar,
> rasgar entre os dentes,
> a pele, os ossos, o tutano
> do verbo,
> para assim versejar.

Alio-me. Busco intercessão. Nomeio de cartografia. Penetro, quieta. Vou ao âmago, capto intensidades. Envolvida pelas forças que agitam meu corpo nesse ciclo a escrita se faz marcas.

O jogo de forças é turbilhão, múltiplas direções, muitas segmentaridades e o corpo no fluxo de poros abertos para sentir, captar. O olhar atento adentra,

> Quando meu olhar
> se perder no nada,
> por favor,
> não me despertem,
> quero reter,
> no adentro da íris,
> a menor sombra,
> do ínfimo movimento.

No fluxo, o corpo se afeta, captura-se intensidades. Esquadrinha, estranha e se entrelaça. Traceja o mapa e dá passagem ao fluxo da experiência. Capta a intensidade com que a experiência passa pelo corpo: movimentações políticas, encontros, disciplinas, debates, vivências coletivas, desejo de captar as nuances da experiência, as sutilezas dos encontros, levada pelo fluxo a produção de conhecimento pelos afetos e perceptos. Escrita. Contar as histórias. Dialogar com os intercessores. Lenta, quieta, submersa, atenta, aparentemente inerte,

> Quando meus pés
> abrandarem na marcha,
> por favor,
> não me forcem.
> Caminhar para quê?
> Deixem-me quedar,
> deixem-me quieta,
> na aparente inércia.
> Nem todo viandante
> anda estradas,
> há mundos submersos,
> que só o silêncio
> Da poesia penetra.

Sou conduzida ao silêncio, a imersão me exige quietude, conexão para esse fechamento de ciclo. E dentre muitas coisas que me passam, vêm à cabeça as palavras proferidas pelo professor Jorge Ramos do Ó na ocasião de um curso sobre escrita inventiva organizado pelo PPFH/Uerj em maio de 2019, em que ele arriscou afirmar que a escrita antecede o pensamento. Esta frase que reverberou por vários meses em minha cabeça, nesse fechamento de ciclo se acopla com a poesia de Conceição no fluxo da minha experiência. Ambos me transportam para o lugar de

uma escrita afetiva, forte, capaz de diluir certezas, convocar pensamentos, produzir deslocamentos. Arrisco-me a dizer que a escrita antecede o pensamento justamente porque a escrita é o que transborda, dos afetos, dos perceptos.

E operar esta pesquisa a partir do que transborda, pelas afetações das experiências, capturando intensidades e disso produzir conhecimento parte de um posicionamento ético-político, que pretende colocar em disputa outras forças que diferem da tradição moderna da que somos herdeiros. Afirmar a potência da pesquisa que subverte a produção científica que em muitos espaços ainda se faz baseada na neutralidade do pesquisador e na busca pelo desvelamento dA verdade. Por meio de uma posicionalidade *outra,* dialogando como nossos modos de viver, dou passagem a forças que dão contorno a uma produção *outra* de ciência, efeito das ações dos/das sujeitos/as da experiência.

Encadeamento de ideias, o encontro com a poesia de Conceição, retorno às primeiras linhas desta pesquisa, lá atrás, quando contava sobre a relação desta pesquisa com a feitura dos sabonetes, dizia sobre o trabalho artesanal de ambos, o cuidado, o momento de criação e sobre como a artesania opera como catalisador da vida (momentos/transitórios-passageiros) como obra de arte. Sabonetes, poesia, escrita, tempo de viver o vivido, exalar lembranças, pensar o presente, problematizar o instituído, DESESCOLARIZAR a vida, o pensamento, lavar, deixar escorrer. Operar isso no cotidiano, passando nas mãos, pelas mãos.

Experiências que passam pelo corpo, “escrevividas”, a escrita feita à mão. DESESCOLARIZAR a experiência, a escrita e a pesquisa.

DESESCOLARIZAR a educação forjando uma estilística à existência, fundada em uma ética criadora de realidades, instaurar mundo outros para vidas outras, que se dá a partir dos encontros. DESESCOLARIZAR como invenção cotidiana dos sentidos da educação, das aprendizagens, das práticas educativas, pedagógicas, da produção de conhecimento, do fazer ciência. Inventar práticas de educação baseadas na ética do cuidado de si, enquanto projetos coletivos e libertários.

DESESCOLARIZAR enveredada pela história daqueles que insistem em questionar aquilo que nos é dado como, obrigatório, necessário e universal. DESESCOLARIZAR a própria história olhando para a contingência do presente e para as possibilidades de insurgências.

DESESCOLARIZAR resgatando com as iniciativas coletivas de educação a força vital dos encontros, a potência da criação juntos/as. Dar força aos discursos baseados na descolonização do conhecimento instituído, às práticas que enfrentam as lógicas do saber colonialista e que se insurgem contra o racismo ao enegrecerem suas práticas e encresparem suas relações.

DESESCOLARIZAR a universidade e seus saberes hegemônicos, suas aulas oráculos, as metodologias de pesquisa heteronômicas, brancas e normativas. Produzir rachaduras nos sistemas de educação que insistem em se firmar a partir dos discursos coloniais eurocêntricos e fazer transbordar nossas experiências, as escrevivências, a balbúrdia na produção de nossas pesquisas. DESESCOLARIZAR os grupos, amontoar-se em grupelhos.

Em poucas palavras, DESESCOLARIZAR o pensamento, renunciar ao que nos afasta da vida, de nossas apostas.

No fluxo da experiência que passa pelo corpo, a escrita transborda nas mãos. É preciso colocar o ponto final, afinal, é chegado o prazo de fechar o ciclo, encerrar esse espaço-tempo. O corpo boicota, o coração palpita, a escrita escapole dos dedos. Taquicardia. Sensação de leveza, o ponto final. Não. A pesquisa está viva, pulsa, está em mim, está no “nós”, circula, se conecta, é colocada de lado, se transforma em outras questões. E nestas últimas linhas que já não deveriam estar aqui devido o cansaço que me toma, faço outras conexões, pulsam outras afetações, deslumbro possíveis desdobramentos desta pesquisa implicada. Implicada pela agora estudante de graduação em pedagogia (ingressa em 2019.1) que finaliza esta tese movida pelo desejo de DESESCOLARIZAR. Implicada pela mãe de uma criança às vésperas de completar seis anos e que lançou há pouco o seguinte questionamento: *“Mamãe quando eu vou para a escola igual a do Théo? Eu quero uma escola grande*” E nesse movimento, nuances do DESESCOLARIZAR, quem sabe, chegará para ser inventado na escola, por dentro, de dentro, na trincheira e se insurgirá como outros possíveis?

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, A; PASSETTI, E. *Anarquismos e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ALVAREZ J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs) *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

BARROS, L.M. R de; BARROS DE BARROS, M.E. *O problema da análise em pesquisa cartográfica*. Fractal, Ver. Psicol. v.25, n.2, Maio/Ago 2013, p. 373-390.

BAREMBLITT, G. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BASTOS, R.G. *Homeschooling: uma proposta de escolarização intrafamiliar.* Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2013.

BERON KASSICK, N. B. Experiências pedagógicas libertárias no Brasil. In: SIEBERT, Raquel Stela de Sá [et al] (org) *EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: Textos de um seminário*. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé; Florianópolis, SC: Movimento Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

BLACK, C. *Escolarizando o mundo*. Documentário, EUA e Índia, 2010.

BRASIL, Decreto Federal 9.741 de 09 de março de 2019. Altera o decreto nº 9.711 que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira de 15 de fevereiro de 2019. Brasilia: *Diário Oficial da União***.** Publicado no D.O.U de 29 de março de 2019.

CANDIOTTO,C. *Ética e Política em Michel Foucault.* Trans/Form/ Ação, Marília, vol. 33, n.2, p.157-176, 2010.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. *O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise.* Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte, MG, v.25, n.2, p. 373-378, 2013.

CHAMUSCA, C. *Um estudo sobre os coletivos parentais do Rio de Janeiro.* Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2019.

COIMBRA, C. *Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional*. Revista do departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, vol. 7, n.1, Jan./abr 1995, p. 52-80.

CORREIO BRAZILIENSE. *Em fila para entrar na pauta do STF, ensino domiciliar é tema de seminário,* 21/02/2018.

DALCASTAGNÈ, R. *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea.* In DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). Literatura e afrodescendencia no Brasil: antologia crítica, vol.4. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2011, p. 309-337.

DELEUZE, G. *Foucault. São Paulo: B*rasiliense, 1988.

_____. GUATTARI, Félix. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia,* Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017a.

_____. GUATTARI, Félix. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia,* Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017b.

ESPINOSA, B. R. S; QUEIROZ, CAMPANUCI F. Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional In FRIGOTTO, G. (org). *Escola "Sem" Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Lpp/Uerj. Rio de Janeiro, 2017.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

_____. *Poemas da recordação e outros movimentos.* Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.* Scripta, vol. 13, n.25, p. 17-31, 2009.

_____. *Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra.* Entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima, Nexo jornal, 26/05/2017.

_____. *Becos da memória.* Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FERREIRA, G. *Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos.* Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2019.

FLUIR: o devir da autopoiese. Direção e produção Lesly Monrat. Brasil, 2018.

FOUCAULT, M. Sobre a Genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____.Diálogo sobre o Poder. In: Ditos e escritos IV. *Estratégia poder-saber.* 2ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006.

_____. Nietzsche, *A genealogia e a história*. In Microfísica do poder. Rio de Janeiro. Ed Graal, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. *Outros Espaços*. In: Ditos e Escritos III. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.

_____. *Hermenêutica do Sujeito.* Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2011b.

_____. *A coragem da verdade.* Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2017.

_____. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola "Sem" Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Lpp/Uerj. Rio de Janeiro, 2017.

GALLO, Silvio. *Educação Anarquista.* Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1995.

_____. Transversalidade e educação:pensando uma educação não disciplinar In ALVES, N. GARCIA, R.L (orgs). *O sentido da escola.* Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

GARCIA, M.A.J; VÁSQUEZ A.M.V. *O exercício da liberdade como cuidado de si*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, n. 472, Ano XV, 2015.

GARCÍA OLIVO, P. *Escritos Afugentáveis 1 O educador mercenário. Para uma crítica radical das escolas da democracia.* Monstros dos mares: Porto Alegre, 2017. Tradução Paulo Marques.

GAZETA DO POVO. *Homeschooling cresce no Brasil e tem curso online,* 14/06/17.

GUARESHI, N. M. de F.; LARA, L. de; ADEGAS, M. A. *Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus*. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n.3, p. 332-339, jul/set. 2010.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular.* São Paulo, Brasiliense / Coletivo Sabotagem, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROS F. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito,* Ed Martins Fontes, São Paulo, 2011.

GRUPELHO (GRUPO DE ESTUDOS E AÇÕES EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO). Faculdade de educação, UFMG. 2018. Disponível em: https://ufmggrupelho.wixsite.com/grupelho>. Acesso em 30/07/2019.

HOLT, J*. How children learn*. Pitman Publishing, 1967.

HOMESCHOOLING BRASIL. [Texto do administrador da página em apoio ao projeto Escola sem partido] Facebook. 01 de setembro 2013. <Disponível em

https://www.facebook.com/homeshoolingbrasil/posts/525076114229986>. Acesso em 06 julho 2018.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas.* 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *Situação atual das trabalhadoras domésticas no país*. Comunicados do Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110505_comunicadoipea90.pdf> Acessado em 10/05/2019.

KASTRUP, V; PASSOS, E. *Cartografar é traçar um plano comum*. Fractal, Rev. Psicol. v.25, n.2, Mai/ Ago 2013, p. 263-280.

KLOH, F.F.P. *Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais.* Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 2014.

LARROSA J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, n.19, 2002.

_____. *Experiência e alteridade em educação.* Revista Reflexão e Ação: Santa Cruz do Sul, v 19, n.2, p. 04-27, jul/dez. 2011.

LIMA, A. L. M. *Okupar, Resistir, Insistir: Uma etnografia das práticas de ocupação urbana (*Dissertação de mestrado). Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LIMA, M.; MACHADO, M. R. de A. *Trabalho doméstico no Brasil: afetos desiguais e as interfaces de classe, raça e gênero.* Portal Geledés, 19 de jan. 2016. Disponível em < https://www.geledes.org.br/trabalho-domestico-no-brasil-afetos-desiguais-e-as-interfaces-de-classe-raca-e-genero/> Acesso em 10/05/2019.

LIPIANSKY E-M. *A pedagogia libertária*. Nu- Sol Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP; São Paulo, SP, Editora Imaginário, 1999.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. *Análise Institucional em tempo integral*. São Paulo: Ed Hucitec, 2004.

MARQUES, P. *Educação Libertária com K: a educação anarquista das Okupas.* In: VERVE: Revista semestral do NU-SOL- Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós- Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, São Paulo, n.31, p. 97-129, 2017.

MORAES, C. S. V; SILVA, D. A. *Arquivo João Penteado e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil.* Projeto História: São Paulo, SP, n.48, Set/Dez. 2013.

NICANOR KASSICK, C. O movimento das escolas alternativas no Brasil: o ressurgir da educação libertária? In: SIEBERT, R.S. de Sá [et al] (org) *EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: Textos de um seminário*. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé; Florianópolis, SC: Movimento Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

NOVA ESCOLA. *Homeschooling poderá ter regulamentação no Brasil,* 26/02/18.

O GLOBO. *STF vai definir se famílias podem optar pelo ensino domiciliar*, 09/09/2017.

PASSETTI, E. *Heterotopias anarquistas.* VERVE: Revista semestral do NU-SOL-Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, São Paulo, v.2, p. 149-150, 2002.

RAGO, M. *Novos modos de subjetivar: a experiência da organização Mujeres Libres na Revolução Espanhola.* Estudos feministas, Florianópolis, n16, vol1, jan/ abril, 2008.

REIMER, E. *La escuela ha muerto alternativas em matéria de educacion.* Barcelona, Ed.Guadarrama/Punto Omega,1970.

RODRIGUES, H. de B. C; LEITÃO, M. B. Sá; FEITOSA, M. I. M; BARROS, R. D. B. de. Crônica de uma intervenção In: RODRIGUES, Heliana de B. C [et al] (org): *Grupos e Instituições em análise.* Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos tempos, 1992.

_____. *Caixa de ferramentas para uma atitude histórico- crítica na pesquisa intervenção.* Polis e Psique: PPGPS/UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 2, n.6, 2015.

RODRIGUES H. de B. C; DIAS, R de O.GIP como modo de insurreição - Ouvindo o ronco surdo da batalha. In: RAGO,M; GALLO,S. (org) *Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?* São Paulo: Editora Intermeios, 2017.

RUDY, C. Ocupar com k. *Os squatters invadem espaços abandonados para contestar o capitalismo e a cultura de massa*. Squat!net, agosto, 2013. Disponível https://pt.squat.net/. Acesso em 04/03/2017.

ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir – uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.* PUC-SP, Caderno de Subjetividade, v.1, n.2, set/fev, 1993.

_____. *Esferas da insurreição notas para uma vida não cafetinada.* São Paulo: N-1 edições, 2ª ed, 2019.

ROSSI, A; CARNEIRO J. D; GRAGNANI, J. *#EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos*. BBC News Brasil em São Paulo, Rio de Janeiro e Londres. 30 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013. Acesso em 27/07/19.

ROQUE, T. *As mulheres e a objetividade*. O Globo cultura - Agora é que são elas. 07 de novembro de 2015. Disponível em <

https://oglobo.globo.com/cultura/agoraequesaoelas-17984852>. Acesso em 29/07/2019.

SAFATLE, V. Circuito de afetos: Corpos políticos, Desamparo, Fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SER e Vir a Ser. Direção: Clara Bellar. França: 2014.

SILVA, R. F. da. *Entre o literário e o Existencial, a "escrevivencia" de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance "Ponciá Vicêncio".* Entreletras, Araguaia, TO, vol. 8, n.1, jan/jun, 2017.

SILVA, R. R. da. *Élisée Reclus e a escola moderna de Francisco Ferrer y Guardia.* Terra Brasilis (Nova Série) [on line] n. 7, 2016. Disponível em http://terrabrasilis.revues.org/1897. Acesso em 13/02/18.

SOARES, L. V.; MACHADO, Paula S. *"Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social".* Psicologia Política, vol. 17, n. 39, p.203-219, mai/ago, 2017.

TRINDADE, Azoilda. L. da. *O Projeto Político Pedagógico na escola: aplicação da Lei 106.39/03.* Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

VASCONCELLOS, M.A. *As representações sociais de escolarização na polêmica acerca do homeschooling.* Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, 2016.

ZALDÍVAR, J. I. *Teoria e historia de uma respuesta subalterna a la pedagogizacion: El movimiento 'unschooling'.* Temps d'educació: Universitat de Barcelona, v. 48, p. 51-69, 2015.