

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS DE SOROCABA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Silvania Maria Chaves

**A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE DE SOCIOLOGIA**

Sorocaba-SP

2017

Silvania Maria Chaves

A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE DE SOCIOLOGIA

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

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira

Sorocaba-SP

2017

Chaves, Silvania Maria

A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DE UMA DOCENTE DE SOCIOLOGIA / Silvania Maria Chaves. -- 2017.
190 f. : 30 cm.

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

Orientador: Prof.^a Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Campos; Prof.^a Dr.^a Maria
Carla Corrochano

Bibliografia

1. Politicidade da educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino de
Sociologia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

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

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Silvania Maria Chaves, realizada em 24/05/2017:

Profa. Dra. Dulcineia de Fatima Ferreira
UFSCar

Profa. Dra. Ana Maria de Campos
UNISAL

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
UFSCar

Dedicatória

A todos/as educadores/as e estudantes que acreditam na EDUCAÇÃO como um campo de possibilidade de reinvenção de si, do outro e do mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos/as do estágio que mobilizaram em mim o desejo de lecionar, ao participarem ativamente das aulas.

A todos/as os/as meus alunos/as que se aventuram a desenvolver as atividades propostas, tornando as aulas mais ricas com as suas contribuições e por me mobilizarem a seguir este caminho de ensinar e aprender. Em especial, à querida Isa que, carinhosamente, fez o *Abstract* dessa pesquisa.

Aos colegas da Pós Graduação pelo apoio, cuidado e afeto, em especial: Flávia, Carol, Thaís, Rebeca, Carlos, Fausto, Hércules, Caio, Elaine, Cadu, Ari e Mariana.

À Raquel, professora da graduação, pelo profissionalismo, educando a partir da prática.

Ao Zuin, professor da graduação por acolher as minhas inquietações e angústias oriundas da busca de entender a fragilidade do indivíduo na sociedade moderna orientando, na época, várias leituras.

À professora Ileizi, por tratar o estágio e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio com compromisso e respeito.

À Ângela, orientadora do TCC, que acolheu minha necessidade de pensar a comunicação entre família, escola e comunidade e por me ajudar a pensar a educação como possibilidade de emancipação.

À Cris, professora do estágio, por me inspirar e mostrar que é possível uma educação dialógica e problematizadora.

Às professoras Célia e Maria Antônia, pela acolhida, amizade e afeto.

Ao professor Valdir, pelos diálogos, motivação e por lutar comigo por uma educação de qualidade pedagógica e social.

À Elizete, Graça, Renata, Sandrinha, Suzana, Thaís e Willian, companheirxs de trabalho com quem posso contar sempre.

Gratidão à querida Dulce, orientadora deste trabalho, por aceitar fazer parte deste percurso e por todos os seus ensinamentos. Com sua doçura e comprometimento acolheu os meus desassossegos, contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa implicada.

Às professoras Carla e Aninha, por aceitarem compor a banca, pelas contribuições que enriqueceram este trabalho e pela forma respeitosa das suas abordagens.

A todos/as professores/as da Pós Graduação que contribuíram com esta pesquisa, lecionando disciplinas e/ou organizando grupos de estudos e/ou conversas sobre o projeto: Marcos Garcia, Silvio, Marcos Martins, Juliana, Viviane, Kelen. Em especial à Teresa Melo, que marcou os meus primeiros encontros e me ajudou a compreender o contexto dinâmico em que nos encontramos.

À minha família pois, sem ela, minha vida não teria o mesmo colorido: À minha irmã Mara, por ler este trabalho, por me motivar e, principalmente, pela doçura e afeto. À minha irmã, Aninha, por deixar em mim a marca de um olhar atento ao outro. Ao meu irmão Edilson, pela alegria e proteção. Ao meu sobrinho e às minhas sobrinhas, por deixarem minha vida mais leve com a marca da alegria. Ao meu pai, pelo amor incondicional. À minha mãe, por educar para a liberdade e para a autonomia e por mostrar as possibilidades diante das dificuldades que chegam a imobilizar e, acima de tudo, por mostrar que a vida, apesar de tudo, é bonita! À Irene, Valdecir e Aline, pelo carinho.

Aos amigos de longa data: Helô, Ledinha, Paulinho, Queli, Fá, Ká, Silvia, por marcarem a minha existência com uma amizade afetuosa, pelo cuidado e apoio. À Bá e ao Bruno, pelo carinho e atenção. À Fer, minha prima, pelos momentos agradáveis que passamos juntas e por entender que os encontros nem sempre eram possíveis em função do Mestrado.

Ao Rafa, meu companheiro, por sua paciência, amor e pelos diálogos que contribuíram para as reflexões desenvolvidas neste trabalho. À Claudia Megale, por aceitar participar deste processo, fazendo a revisão desta pesquisa.

Enfim, gratidão a todas as pessoas que contribuíram para que esse trabalho fosse possível!

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

(Paulo Freire, 2000)

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

(Paulo Freire, 2000)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir e reafirmar a politicidade da educação em defesa da escola pública e da democracia. Os estudos realizados evidenciam que vivemos tempos de retrocesso, marcados pela perda de direitos e pelas produções de impotência e de sofrimento: a racionalidade ocidental capitalista tem produzido indivíduos atomizados, fragilizados e a ideia de que mudar a realidade é impossível. Apesar deste contexto contribuir para a construção de subjetividades conformadas percebemos a História como possibilidade, na qual homens e mulheres são sujeitos de mudanças e resistências em meio a forças que atuam, concomitantemente, de forma regulatória e emancipatória. Da perspectiva da educação como possibilidade, pois fruto do tempo histórico, compartilhamos experiências potentes, realizadas nas aulas de Sociologia na Escola Estadual Aggêo Pereira do Amaral, localizada em Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, considerando que as mesmas constituem ferramentas para o enfrentamento às dinâmicas da servidão, do preconceito, do racismo, do fascismo e do machismo, intrincadas nas micro relações cotidianas. À luz dos diálogos teóricos com as experiências narradas afirmamos que práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, no diálogo e na cooperação abrem portas para a criação de sociabilidades emancipatórias e constituem sementes para a construção de um mundo tecido a partir de relações humanizadas e democráticas. Os processos educativos e movimentos de resistência em curso, compartilhados nesta pesquisa, alimentam a esperança de que outra realidade é possível e de que a transformação social ocorre por meio da ação coletiva. Em um cenário que tem negado a política, a reafirmamos como ampliação da vida, como potência.

Palavras-chave: Politicidade da educação; Resistência; Formação de professores; Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This job had as objective Reflect and reaffirm Education as a political act and democracy. The studies conducted evidence we are living in times of setback regression, marked by loss of rights and by the productions of impotence and suffering: the capitalist Western rationality has produced, in this way, atomized, fragile individuals and the idea that changing reality is impossible. Although this context contributes to the construction of conformed subjectivities, we perceive History as a possibility in which men and women are subjects of change and resistance in midst of forces that act, simultaneously, in a regulatory and emancipatory manner. From the perspective of education as a possibility, as a result of historical time, we share powerful experiences, loaded with how to understand education as a political act, held in the sociology classes of the State School Aggêo Pereira do Amaral, located in Sorocaba, in the interior of the State of São Paulo, considering that they are tools for confronting the dynamics of servitude, prejudice, racism, fascism and machismo, intricate in the daily micro-relations. Based on the theoretical dialogues and the narrated experiences, we affirm that pedagogical practices based on solidarity, dialogue and cooperation open doors to the creation of emancipatory sociability's and constitute seeds for the construction of a world did from humanized and democratic relations. The educational processes and ongoing resistance movements shared in this research fuel the hope that another reality is possible and that social transformation will occur through collective action. In a scenario that has denied politics, we reaffirm it as an extension of life as a power.

Keywords: Politics of education; resistance; teacher training; teaching Sociology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Manifestação Estudantil.....	37
Figura 2 Protesto estudantil.....	37
Figura 3 Notícia sobre a greve de professores.....	38
Figura 4 Concentração estudantil após protesto.....	42
Figura 5 Nota sobre a manifestação estudantil.....	43
Figura 6 Nota da APEOESP sobre as manifestações Estudantis.....	43
Figura 7 Participação no 8º Congresso da UMES e eleição da nova diretoria	48
Figura 8 Capa e contracapa do filme “Que Horas Ela Volta?”.....	52
Figura 9 Capa do filme "As Horas".....	57
Figura 10 Ocupação estudantil em Sorocaba-SP.....	90
Figura 11 Manifestação de estudantes secundaristas na cidade de São Paulo.....	91
Figura 12- Repressão policial durante as ocupações São Paulo SP.....	92
Figura 13 Estudante secundarista da ETEC Centro Paula Souza.....	93
Figura 14 Encontro do Café & Educação em setembro de 2013.....	137
Figura 15 Encontro do Café & Educação em março de 2014.....	138
Figura 16 Cartaz de divulgação do Café & Educação.....	139
Figura 17 Cartaz de divulgação do Café & Educação.....	139

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo

AVC - Antônio Vieira Campos

BM - Banco Mundial

ETEC – Escola Técnica Estadual

FMI - Fundo Monetário Internacional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GECOMS - Grupo de Estudos Educação, Comunidade e Movimentos Sociais

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MPL – Movimento Passe Livre

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NRE - Núcleo Regional de Educação de Londrina

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PL – Projeto de Lei

PT – Partido dos trabalhadores

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PGED - Programas de Pós-Graduação em Educação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

QM - Quadro do Magistério

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCC - Trabalho de conclusão de curso

UEL – Universidade de Londrina

UJS – União da Juventude Socialista

UMES – União Municipal de Estudantes Secundaristas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2. DA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCADORA: revisitando percursos.....	26
2.1 Memórias da infância: revisitando as marcas dos tempos de menina.....	27
2.2. Juventude, desterritorialização e reterritorialização: habitando novos territórios existenciais.....	35
3. A DRAMATICIDADE DA HORA ATUAL E O CENÁRIO POLÍTICO EM QUE NOS (DES) ENCONTRAMOS.....	59
3.1 Que sociedade é essa em que nos (des) encontramos?	60
3.2 Movimento Estudantil: potência, resistência e esperança.....	85
3.3 Educação como ato político: possibilidades de sociabilidades emancipatórias.....	96
4. REARFIRMANDO A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA.....	109
4.1 Experiência educativa na Rede Pública de São Paulo:.....	109
4.2 Café & Educação: a formação continuada tecida na luta.....	134
4.3 Possibilidades de construção de redes de afetos tecida na dimensão da convivência nas aulas de Sociologia.....	141
4.3.1. “Cine e debate” e/ou “Música e debate”.....	146
4.3.2 Roda temática: educação e experiência democrática.....	148
4.3.3. Exposição de fotografias.....	153
4.3.4. O que te causa inquietação? Outra experiência pedagógica.....	159
4.3.5. Sarau: encanto, humanização e esperança.....	165
5. DESENHANDO MAPAS PARA FESTA.....	171
REFERÊNCIAS.....	175

1. CAMINHOS DA PESQUISA

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. (Bertolt Brecht)¹.

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade. (Paulo Freire, 2001).

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, metódica, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos paixão. Razão também. (Paulo Freire, 2013b).

Considerando que o trabalho do pensamento está relacionado às nossas marcas e desassossegos (ROLNIK, 1993), uma das minhas inquietações é pensar a educação como um campo de possibilidades de reinvenção do vivido. Ao enxergar a pesquisa como lugar de compreensão e reinvenção da realidade (SANTOS, 2011), buscamos refletir sobre o papel político do/a educador/a em defesa da escola pública e da democracia desejando profundamente, que o conhecimento aqui produzido contribua no sentido da emancipação social.

A fim de fortalecer este paradigma emergente que se ancora num redimensionamento epistemológico e societal, tomamos os aspectos teóricos e metodológicos considerando que a ciência deve contribuir para aliviar a miséria e o sofrimento humanos e produzir um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2011p. 16). E partimos, rumo a esta ‘aventura sociológica’, do revisitar das marcas deixadas pela escola em mim: este percurso dá pistas de como me constituí como

¹ Trecho da peça “A vida de Galileu”.

educadora e de como as experiências contribuem para a minha atual prática docente. Optamos por registrar esta história por acreditarmos que, analisando uma trajetória singular podemos encontrar elementos presentes em outros processos de formação de educadores².

Habito portanto, o território existencial da educação enquanto pesquisadora e educadora – consciente de que “habitar o território da pesquisa permite compreender que o fenômeno estudado é um mundo amplo e diversificado” (ALVAREZ; PASSOS, 2012 p. 148) – e assumo, deste lugar, uma perspectiva específica gerada pela compreensão de que o “processo de habitação de um território” implica na atitude corajosa de se lançar na pesquisa de forma dedicada, aberta, atenta e envolvida; cultivando as experiências vivenciadas durante o processo, deixando-se afetar pelos encontros propiciados por esta trajetória singular.

Esta posição requer uma mudança, “um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis”, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (PASSOS; BARROS, 2012). Entendemos, desta forma, que não é possível fazer uma nítida separação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa – fruto da nossa trajetória, sendo gestado a partir de nossos valores e crenças – e por isso, consideramos que toda pesquisa em Ciências Humanas que pretende ser um conhecimento emancipatório guarda caráter autobiográfico (SANTOS, 2011).

Assim, podemos afirmar “que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e que todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria” (SANTOS, 2011 p. 83). E assumimos que a pesquisa é intervenção, à medida que “conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras” (ALVAREZ; PASSOS, 2012 p. 149) pensamos na contribuição da ciência para reinventar a emancipação social (SANTOS, 2007) e assumimos o desafio no sentido de

² Desta perspectiva, as seguintes considerações se fazem necessárias: este texto estará na primeira pessoa do singular quando fizer referência às minhas experiências singulares e na primeira pessoa do plural, quando estiver dialogando com o leitor, os autores e reflexões coletivas. Por compartilharmos com Freire (1997 p. 35) que a mudança do mundo e a recusa à ideologia machista, “implica necessariamente recriação da linguagem”, visto que o discurso machista está ligado a práticas concretas de discriminação, na escrita deste texto faço uso do gênero feminino porque sou pesquisadora e educadora.

romper com paradigmas dominantes, conscientes de que “os paradigmas socioculturais nascem, desenvolvem-se e morrem” (SANTOS, 2011 p. 15).

Com este intuito e deste lugar, nosso objetivo geral centrou-se na compreensão mais afinada da lógica vigente a fim de encontrar brechas para sua superação, mais especificamente, no reafirmar da politicidade da educação a partir da minha experiência como professora da disciplina de Sociologia na Rede Pública do Estado de São Paulo, junto ao Ensino Médio. Assumir esta postura, nesse sentido, é assumir “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade pois os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (FREIRE, 1995 p. 28) para tanto, em diálogo com autores que pudessem nos auxiliar nesta tarefa princípios como emancipação e democratização nos acompanharam em todo o processo de reflexão.

Quando narro minha experiência de formação, no capítulo a seguir, faço uma reflexão sobre como a política de subjetivação atua sobre nossos corpos na escola; como se dá o poder sobre a vida e dou visibilidade, no contraponto, às brechas que existem no modo como a sociedade está organizada, a revelarem a potência da vida (PELBART, 2001) e anunciarem as possibilidades de mudanças pelo enfrentamento político organizado. Neste movimento, dialogamos com Alvarez; Passos (2012), Freire (2001), Larrosa (2004), Rolnik (1993) e Santos (2011) por considerarem as marcas e as experiências da pesquisadora no processo de criação da pesquisa e entenderem a pesquisa como possibilidade de compreensão e reinvenção da realidade vivida.

Ao mesmo tempo, neste diálogo entre as dimensões objetivas e subjetivas, ampliamos nossa reflexão no diálogo com autores de diversos campos do conhecimento rumo tanto à compreensão do valor da experiência na formação da educadora – buscando apoio teórico para as discussões sobre politicidade da educação e ação do/a educador/a –, quanto à compreensão do atual cenário político na sociedade ocidental capitalista. Em diálogo com Santos (2011) por exemplo percebemos a forma como a racionalidade ocidental atua sobre as subjetividades produzindo um sentimento de impotência, inexistência e insignificância. Refletir portanto, nesse sentido, nos leva a “pensar um mundo humano um pouco mais hospitaleiro para a humanidade” (BAUMAN, 2009 p.23).

Neste contexto, minha experiência constitui base para, na interlocução com as teorias, identificar, refletir, compartilhar e reafirmar a politicidade da educação que está sendo negada e produzida como inexistente. Apesar de a sociedade estar organizada para produzir em nós o sentimento de impotência, queremos reafirmar, nesta dinâmica, a ação da educadora como uma ação política potente. Neste ponto, quando o presente se dilata e ganham visibilidades as experiências, ao ressaltarmos a potência de vida e de afetos políticos que existem na escola por exemplo, nos aproximamos da ideia de pesquisa como um trabalho de tradução, como propõe Santos (2004): partilharmos experiências contra-hegemônicas, oferecendo alternativas credíveis ao que está posto:

A tradução é um trabalho dialógico e político. Tem igualmente uma dimensão emocional porque pressupõe uma atitude inconformista por parte do sujeito, em relação aos limites do seu próprio conhecimento ou da sua própria prática e a abertura para ser surpreendido e aprender com o conhecimento e a prática do outro. [...] A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela enorme diversidade de saberes e práticas e tornado coerente pelo trabalho de tradução (p. 86-88).

De acordo com o autor, a análise crítica da realidade se baseia no pressuposto de que a existência não cessa as possibilidades de construção de outras formas de existência; dessa forma, há alternativas possíveis para “superar o que é criticável no que existe: o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar sua superação” (SANTOS, 2011, p. 23). Foi o que se passou comigo: o desconforto, o desassossego diante do modo como temos experienciado a vida, me colocou em movimento de reflexão acerca das dificuldades de ser educadora, em busca da reinvenção do vivido.

A forma como analisamos a realidade e o conhecimento que produzimos a partir desta reflexão é fruto de nossas experiências. À medida que a experiência direciona o modo como vemos a realidade, segundo Maduro (1994), é preciso ter claro que:

Nossa vida, nossa experiência – pessoal ou coletiva – influi vigorosamente sobre o nosso conhecimento, sobre aquilo que conhecemos e a maneira como conhecemos. Nossa experiência tem também repercussões – e talvez isto seja mais importante ainda – naquilo que ignoramos e na maneira como nos arranjamos para conhecer algumas coisas e para negar ou justificar esse conhecimento. (p.26).

Refletir sobre as nossas experiências nos possibilita criar “novas maneiras de ver e viver a realidade”, ainda segundo Maduro (1994, p.56). Acreditamos que, mesmo limitada pelas nossas lentes, esta reflexão nos possibilitará criar novos ‘mapas para festa’ pois compartilhamos com o autor que “a vida humana é - entre outras coisas - uma busca constante de motivos para festa” (MADURO, 1994, p.13). É sabido que as rotas traçadas não são neutras pois são fruto do que conhecemos, sendo gestadas a partir do que defendemos e também do que negamos com um objetivo, viver melhor.

Ao entendermos que a experiência deve ser considerada nesse tipo de trabalho, reafirmamos que o conhecimento científico é fruto da teoria, mediado pela experiência dos sujeitos envolvidos na pesquisa e compreendemos que o conhecimento produzido nessa perspectiva é provisório, limitado e seletivo portanto não se pretende verdade absoluta (THOMPSON, 1981).

Nos debruçamos, assim, sobre as experiências que vivi como estudante, entendendo que esse processo requer parar no caminho e observar por que percorremos um caminho e não outro. Ao rememorar o que sucedeu nesses processos fui recuperando e ordenando os diferentes elementos que sucederam ao longo desses processos complexos, dinâmicos: “como sucederam e como se perceberam e viveram nesse momento” a fim “de compreender e interpretar as causas, as razões de fundo para que esses processos se dessem dessa maneira” (HOLLIDAY, 2006) com o objetivo de tirar lições da própria experiência:

Então, reconstruir, ordenar o acontecido para compreender e interpretar o acontecido e para poder transformar e tirar lições dessa própria experiência, supõe uma postura epistemológica, social política e cultural. É muito mais que um método. (p. 230).

Ao reconstruir e compreender o percurso singular da trajetória e constituição de uma educadora, vemos que “descobrir a lógica desses processos supõe um esforço de teorização dessa prática” com o objetivo de fazer mudanças; pois entendemos que compreender e transformar o mundo faz parte de um mesmo movimento. A possibilidade de compartilhar experiências e, assim, “enriquecer a reflexão teórica a partir dos conhecimentos que surgem das práticas concretas” (HOLLIDAY, 2006 p. 230-234), compõe nosso objetivo neste trabalho. Ao mesmo tempo em que consideramos as experiências que nos compõem e valorizamos a singularidade desse processo, é importante entendermos que só existimos a partir do contato como outro pois, “o indivíduo não existe para si e por si” (BRANDÃO; STRECK, 2006):

Ele é sempre o resultado de outras tramas; da relação com outras subjetividades, da complexa inter-relação entre passado, o futuro e o presente; da confluência de conhecimentos, sonhos e condições históricas. Mas ele é também um fio único e importante nesta imensa trama que é a sociedade, a história, o saber, enfim, a vida. (p. 13).

Na sequência destas reflexões e para contextualizar a discussão, o terceiro capítulo traz o contexto político, marcado pela lógica capitalista, no qual nos (des) encontramos e que nos impõe vários desafios para a concretização de uma educação emancipadora. Consideramos não ser possível pensar as experiências que acontecem nos micro espaços sem conectá-las com a macroestrutura. Os principais referenciais teóricos neste ponto são Bauman (2008) e Hobsbawm (1995) por realizarem uma análise crítica da sociedade ocidental capitalista considerando, em suas análises, a acentuação do consumo e da atomização do indivíduo no Estado de Bem-Estar-Social e sua intensificação com a implantação das políticas neoliberais.

Dialogamos com Lewkowicz, Cantarelli e Grupo Doze (2003) por debaterem o processo de enfraquecimento do Estado Nação como instituição doadora de sentido capaz de orientar as experiências dos indivíduos a partir da lógica da subjetividade cidadã. Nesta esteira, Figueiredo e Santi (2008) nos convidam a pensar de que forma o enfraquecimento das instituições tradicionais contribuiu para a formação de subjetividades

privatizadas e observarmos que a forma como a sociedade está organizada social, cultural e politicamente interfere na constituição dos sujeitos. Rolnik (2004) contribui ao descortinar a análise da política de subjetivação dominante na contemporaneidade a produzir sofrimento, capturando os desejos, sua força de criação e a potência de resistência. Pelbart (2001) vem ao encontro dessa análise por entender que a lógica do capital procura se impor aos indivíduos e, no entanto, anuncia possibilidades de mudança, já que existem subjetividades resistentes atuando de forma engajada.

A racionalidade ocidental, ao se ocupar apenas com as condições objetivas da realidade, nos conduz a uma espécie de armadilha pois, ao ignorarmos as condições subjetivas, as experiências singulares, ignoramos também a potencialidade que está presente na vontade de transformação social (SANTOS, 2007). Pelbart (2001) e Santos (2011) nos propõem, nesse sentido, cavar e escavar a sociedade atual à procura de alternativas que nos possibilitem romper com o poder e a cultura dominantes, que produzem sofrimento e fazem com que vivamos uma existência precária. Nesse processo, consideramos que a educação pode contribuir ao prezar pela formação de sujeitos autônomos. Nesse sentido, a responsabilidade e potencialidade da educação são reafirmadas à medida que, se forem pensadas na perspectiva da emancipação, contribuirão para a ampliação da consciência (ADORNO, 1995).

No quarto capítulo discutimos a politicidade da educação e o papel político do/a educador/a, tendo como referência minha experiência e o diálogo com Thompson (2001), Freire (2001) e Benjamin (1993). Buscamos partilhar o que consideramos ser experiências potentes sem nos furtarmos de expor criticamente o peso das forças conservadoras. O cenário atual, marcado pela atomização, fragilidade e fragmentação dos indivíduos (BAUMAN, 2001); pobreza de experiências (BENJAMIN, 1993) e de afetos políticos (TIBURI, 2016b) acordou em mim a responsabilidade da educadora no mundo: de acordo com Adorno (1995), a emancipação ocorre quando os interessados voltam suas energias para a construção de uma educação para a resistência.

Entendemos, desta forma, que refletir sobre a politicidade da ação da educadora é uma possibilidade de contribuir na formação de subjetividades autônomas e reflexivas sobre a forma como vêm existindo potencializando os afetos políticos de transformação. Desta perspectiva, assumir este lugar é uma forma de resistência, de reinvenção do vivido

e contribuir para a superação desta lógica dominante é um desafio que pressupõe ação coletiva. Neste ponto cabe a seguinte analogia de Calvino (2003) sobre o fato de vivermos o inferno na terra:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (p. 158).

Faz-se necessário, nesse sentido, que nos voltemos aos movimentos de transformações em curso, mesmo que “produzidos como inexistentes” (SANTOS, 2007); é imperativo esperar, acreditar que, em coletividade podemos construir um outro mundo. Este trabalho objetiva, desta forma, identificar o que “não é inferno” no cenário atual e refletir sobre a potência da educação como prática de liberdade a contribuir na “luta contra as formas de assujeitamento, isto é, de submissão da subjetividade” (PELBART, 2001 p. 41). Nesse sentido, inspiradas em Freire (2000), denunciemos as condições que têm precarizado a nossa existência, mas também apresentemos as possibilidades latentes de transformação ao anunciarmos que as contradições trazem consigo o germe da mudança:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das in-justiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança. (FREIRE, 2000, p. 07).

Para desenvolver estas reflexões, análises e diálogos, foi necessário considerar que fazer pesquisa em educação significa tomar o objeto do conhecimento como algo

constitutivo de constante movimento; sendo assim, os procedimentos metodológicos utilizados neste processo de investigação assumiram caráter dinâmico: “Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012 p. 163).

No entanto, em meio à fluidez deste percurso, definimos as seguintes questões: A quem serve o conhecimento produzido por essa pesquisa? Para que pesquisamos? Ou, ainda, os seguintes princípios: Nenhum conhecimento é neutro; Conhecer é possibilidade de potencializar a ação sobre a realidade – este parte da ideia de que à pesquisa cabem um retorno social e uma contribuição para pensar a transformação.

No decorrer do processo de pesquisa confirmamos a potencialidade de pensar a politicidade da educação a partir da experiência, considerando minha história de vida como educadora no processo de produção do conhecimento (NÓVOA, 1992, HARRES, 2004, JOSSO, 2008). O que não significa que pretendemos construir uma biografia, mas considerar alguns aspectos da minha da minha experiência (THOMPSON, 1981, 2001). Ao considerarmos a pesquisa como autoconhecimento (SANTOS, 2011), exercício de emancipação humana, entendemos que:

[...] uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (JOSSO, 2008 p. 19).

Ressaltamos, assim, que essa perspectiva nos auxiliou, à medida que se constitui como um instrumento de (auto) conhecimento, visto que é uma possibilidade de reflexão sobre a nossa “trajetória de vida, (re)vista de maneira global e de (re)elaboração de saberes” (SILVA; COSTA, 2008). Segundo os autores, esse tipo de investigação possibilita que os sujeitos da pesquisa tenham uma compreensão sobre a vida, considerando as suas várias dimensões propiciando, assim, uma reflexão sistematizada entre:

[...] os saberes, desejos, crenças e valores que marca(ra)m sua existência. Desse modo, a relação de entrelaçamento entre as esferas circunscritas pelos aspectos de ordem pessoal profissional, social, cultural e econômica passa a ser vista numa perspectiva global. (p. 54).

Esta pesquisa permitiu, portanto, a expressão dos sentidos da própria existência (SILVA; COSTA, 2008), entendida de forma singular e plural (JOSSO, 2008) e nos colocou alguns desafios: Quais recortes fazer quanto às experiências vivenciadas nas aulas de Sociologia? Como essas experiências deveriam ser compartilhadas? Como compartilhar a experiência vivenciada pela pesquisadora enquanto docente da rede pública sem cair na armadilha do personalismo? Como lidar com os limites da memória? Outra questão é a minha exposição enquanto pesquisadora visto que, ao partilhar as próprias experiências, fico “ex-posta” (LARROSA, 2004).

Neste momento entendemos que o conhecimento científico deve considerar a razão e a emoção pois os afetos – a forma como estamos sendo afetados pelo mundo – estão presentes na pesquisa e por isso, sabemos que as várias “dimensões de nosso ser no mundo” (JOSSO, 2008) devem ser consideradas no processo de construção do conhecimento. No entanto, desenvolver a pesquisa considerando essa perspectiva é um desafio pois a ciência dominante não valoriza o saber da experiência:

[...] a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios por isso, há que se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e de falar e de atuar racionalmente. Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência. (LARROSA, 2011 p. 23).

Contrapor a lógica vigente é uma opção por uma ciência que avance na construção de uma sociedade mais humanizada; outro desafio foi o de, ao escrever, não deixar o texto imbuído pelos sentimentos de angústia e impotência que o contexto exposto principalmente no capítulo três, tem provocado em muitas de nós; buscamos evidenciar

que as forças regulação e emancipação (SANTOS, 2011) estão presentes na escola, disputando espaço a todo o momento.

A partir das questões apontadas se constrói uma pesquisa implicada pois, ao estudar um tema que é de interesse geral estou, ao mesmo tempo, respondendo a uma demanda pessoal: este trabalho está sendo realizado a partir do meu “meio grito”³. Nasce das minhas angústias como professora de Sociologia da rede pública estadual, com o objetivo principal de refletir e reafirmar a politicidade da educação.

Consideramos também que esta pesquisa ajuda a pensar os dilemas do trabalho com o ensino de Sociologia ao refletir sobre as práticas e dificuldades da atuação da educadora. Reflexão urgente em um cenário em que as forças regulação (SANTOS, 2011) defendem uma “Escola Sem Partido”⁴ e têm atuado para sua extinção por meio dos diversos projetos parecidos com o PLS nº 193/2016 (BRASIL, 2016a) que fere a liberdade de cátedra e assim, a Constituição (BRASIL, 1988), acrescentando-se a esse contexto a aprovação da Medida Provisória (BRASIL, 2016c), que a extingue enquanto Disciplina. Nesses tempos sombrios reafirmamos a potência do ensino de Sociologia ao darmos visibilidade para experiências em curso que afirmam ações contra-hegemônicas. Diante de uma lógica dominante que tem contribuído para destruição do que é público e para destruição da experiência, reafirmamos a potência que existe na escola pública e a experiência como reexistência e resistência.

Desejamos fortalecer e zelar pela política em diversos campos, desde Movimentos Sociais partidos, sindicatos e/ou outras articulações coletivas, como “Café & Educação”, as ocupações dos estudantes secundaristas e universitários, rodas de conversas, cinesdebate, etc. Aqui reafirmamos a vida como um ato político. Este trabalho apresenta-se como um grito de resistência. Um não às formas de servidão preconceito, racismo, fascismo e machismo.

³ Meio Grito é um conceito de Brandão (1985). Compreendemos como meio grito o problema da pesquisa fruto das nossas inquietações. É o nosso meio grito que nos faz buscarmos respostas, com o objetivo de compreender as nossas inquietações, que se tornará um grito inteirado ao final da pesquisa, após reflexão e diálogo com autores. O grito inteirado emerge dessa união e nos possibilitará uma maior compreensão das questões iniciais, nos fortalecendo para agirmos frente aos problemas apontados no início da pesquisa e compartilhados por outras pessoas.

⁴ Alguns estudos foram realizados com o objetivo de entender e desconstruir o discurso presente na ideologia “Escola Sem Partido”. Sobre essa discussão ver: Souza (2016).

2. DA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCADORA: revisitando percursos

Somos afetados por nós mesmos, tal como somos comumente afetados no mundo por outras pessoas. (Hannah Arendt, 2015).

Este texto é um exercício de vasculhar o vivido procurando identificar elementos que nos ajudem a compreender o presente. Ao abrir a torneira da escrita percebi que a água estava um tanto enferrujada (ROLNIK, 1993). Foi preciso ler, estudar, refletir sobre o que me causava inquietação, me atentar para o percurso que contribuiu para a constituição dessa educadora que sou; escrever e reescrever para sair a ferrugem.

Neste capítulo revisei as marcas deixadas pela escola em mim para, a partir delas, refletirmos como a escola ainda hoje produz marcas desde a mais tenra infância, compreendendo marcas por

estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 242).

Ainda neste campo de reflexão, segundo Larrosa (2014), é a experiência que dá sentido à escrita. Compartilhamos com Rolnik (1993) que algumas experiências produzem “marcas-ferida” que podem nos enfraquecer produzindo um sentimento de impotência. A escrita e a pesquisa são possibilidades de tratar essas feridas, à medida que o exercício do pensar sobre elas, ao mesmo tempo em que nos desestabiliza, nos dá a possibilidade de reinvenção permitindo recuperar a potência de vida que nos habita pois pensar é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2004 p.115).

Em uma sociedade individualista, ancorada na ciência dominante que tende a ser utilitária, na qual o tempo está voltado para o trabalho e para a conquista de bens

materiais, o exercício do pensar sobre as experiências na busca de sentido para as vivências coletivas e da reflexão de como estamos sendo afetados pelo outro também é um ato de resistência contra o conformismo, contra a desvalorização das experiências e contra a destruição da potência de vida que existe em nós. Desta forma, entendemos que:

Nesse tipo de trabalho com o pensamento o que vem primeiro é a capacidade de se deixar violentar pelas marcas, o que nada tem a ver com subjetivo ou individual pois ao contrário, as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro. (ROLNIK, 1993, p. 244).

O exercício de pensamento a que nos propomos neste trabalho é portanto, um encontro entre as marcas, os textos estudados e a vivência como educadora-pesquisadora. Através do mergulho na bibliografia busco auxílio para reatualizar as marcas, interpretar e compreender o ainda inexplorado. Consideramos que a busca do sentido das marcas que carregamos nos leva a um maior grau de potência da vida, conforme sugere Rolnik (1993).

Sendo assim precisamos desenvolver “a capacidade de nos deixarmos estranhar pelas marcas; ora para isso não há método, mas um longo e sutil aprendizado que só acaba na morte; uma delicada preparação onde se opera uma verdadeira torsão em nosso modo de subjetivação.” (ROLNIK, 1993, p. 244).

2.1 Memórias da infância: revisitando as marcas dos tempos de menina

O passado é um presente que insiste em não passar pois está marcado em minha memória e faz parte da minha história.
(Mario Quintana).

Refletir sobre o porquê sou educadora e por que decidi pesquisar sobre o papel político do educador e da educadora me remeteu a pensar como vivi minha vida, como

me movi no mundo e como fui afetada pelos encontros, desencontros e pelo tempo histórico. Como estou nesse mundo e o que, na minha caminhada, me levou para educação. Ao escrever sobre esse percurso algumas inquietações vieram conversar comigo: De tantas marcas impressas em meu corpo, na minha vida, o que gostaria de tornar público? Quais das minhas experiências deveriam ser compartilhadas por carregarem “germens potenciais” (PASSOS; BARROS, 2012 p. 31) que teriam contribuições para se pensar e reinventar o coletivo. Nessa escrita, como na vida, fiz algumas escolhas:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE, 2001 p. 40).

Assumimos uma pesquisa com o corpo implicado, na qual a criança, a jovem que fui se fazem presentes na educadora e pesquisadora que sou e que está em constante movimento de transformação. Fizemos esta escolha pois, ao refletirmos sobre a nossa tarefa histórica de pensar e atuar na educação como possibilidade de transformação, consideramos que não poderíamos deixar de ouvir o que as marcas que foram impressas em nossos corpos pela escola e pelo mundo desde a mais tenra infância, têm a dizer. Lembramos que as marcas são memórias que se fazem em nosso corpo em seu estado invisível. Ao fazer um exame das marcas, estamos refletindo sobre a memória do invisível; na busca da compreensão do que se passa neste ambiente (ROLNIK, 1993).

Mergulhamos no vivido como forma de compreendermos como chegamos a ser o que somos e quais as possibilidades de nos reinventarmos na caminhada. Optamos por este caminho por acreditar que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001 p. 40). Desta forma, minhas

experiências pessoais e coletivas, como baiana, nordestina, mulher, aluna, estagiária, militante, educadora ligada a projetos e professora da rede estadual do Paraná e agora em São Paulo, tornaram-se matéria prima para pensarmos como fui me tornando professora e como ocorrem os processos de formação de educadores. Como disse o autor acima referido, não nasci professora:

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2001, p. 43).

A minha prática docente é fruto de um processo, da forma como fui lidando com as pessoas e o mundo e revela como a inquietação acordou as marcas possibilitando a reinvenção do vivido. No entanto, antes de referir minha trajetória, deixo a reflexão de Freire (2013a), que nos alerta de que não “basta querer para mudar o mundo”:

Querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não me parece possível é nada ou muito pouco fazer diante dos descompassos terríveis que nos marcam. E em matéria de contribuir para fazer o mundo, o nosso mundo, menos ruim, não temos por que distinguir entre ações modestas ou retumbantes. Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante (2013a p.166).

Então vamos às marcas, memórias... Retomando as raízes...

A partir do final do século XX houve um movimento migratório de famílias do nordeste para as regiões central e sudeste do país, em função da seca, desemprego e

questões econômicas. Essa migração⁵ se intensificou na década de 1990. Nasci no ano de 1983, em Ibipitanga, interior da Bahia, onde a falta de perspectivas impulsionou meus pais a se mudarem comigo e com meu irmão para Marília, interior de São Paulo, quando eu tinha menos de três anos de idade. Sem dúvidas, essa mudança interferiu nas minhas possibilidades de escolhas no futuro.

Praticamente não frequentei a pré-escola⁶. Dos seis meses que frequentei a creche católica, administrada por freiras, com aproximadamente três anos de idade, a lembrança que tenho não é agradável. O que ficou foi a rigidez. A única cena que tenho em mente é de uma freira brigando comigo pois eu estava na porta de uma sala procurando o meu irmão, que estava no berçário. A freira falava de forma muito brava que eu não podia sair da minha sala e eu explicava que queria saber como estava o meu irmão, mas ela não se importou com isso.

Como irmã mais velha eu entendia que tinha que protegê-lo e aquele lugar enorme, cheio de salas, onde eu e ele ficávamos separados e aos cuidados de mulheres com uma roupa que eu achava bem estranha, me dava medo. Hoje, revisitando minha memória, não me recordo de nenhum momento de diversão. Entendo que a relação que se estabelecia nesse espaço era de produção do silenciamento, conforme reflexão de Santos (2007).

Tive uma infância marcada pela pobreza. Meus pais trabalhavam muito para nos dar condições dignas de vida e, apesar das dificuldades financeiras, a minha infância foi cercada de muito carinho. Já com sete anos, o meu tempo se dividia entre ir para escola, conversar com minha amiga Karen e auxiliar a minha mãe nos afazeres domésticos. Sim, auxiliar a minha mãe pois o meu pai pouco contribuía na organização da casa, o que constitui uma marca da sociedade patriarcal e machista.

Quando completei dez anos de idade, algumas inquietações no campo da desigualdade de gênero (ADICHIE, 2015) surgiram. Comecei a exigir que o meu irmão também auxiliasse na limpeza da casa. Lembro que o meu pai não gostou da ideia,

⁵ A primeira década do século XXI, marcou uma redução dessa migração, bem como um retorno dos migrantes nordestinos para sua terra natal, como resultado das políticas públicas voltadas para o norte e nordeste, desenvolvidas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

⁶ Atual Educação Infantil.

argumentava que ele só tinha sete anos e que era menino, o que me fazia questioná-lo com argumentos como “eu com sete anos já limpava a casa, logo ele com sete também pode fazer” e “eu e ele, comemos, dormimos e temos várias outras necessidades iguais, logo também podemos ter as mesmas obrigações”. Embora eu tivesse só dez anos e pouca capacidade de argumentação meu pai aceitou as minhas justificativas e eu e meu irmão começamos a dividir alguns afazeres simples, compatíveis com as nossas idades.

Visitando minha memória percebo que bem cedo fui desafiada a lutar contra os preconceitos e desigualdades vivenciadas pelos homens e mulheres! Em casa começava a minha luta por uma sociedade menos opressora, luta alimentada por minhas experiências cotidianas. De acordo com Freire (1983), a leitura do mundo, ou seja, a compreensão das situações concretas precede a leitura da palavra. Hoje percebo que, naquele momento, começava a gestar uma mulher atenta à sua condição na sociedade! Atenção que se iniciou a partir da leitura do meu próprio mundo; não sabia nada sobre as discussões de gênero, machismo ou sociedade patriarcal, mas compreendia por meio da experiência vivida, que as relações entre os homens e as mulheres não eram igualitárias.

A maior parte da minha vida escolar se deu na rede pública. Fiz o Ensino Fundamental I, II, 1º e 2º anos do Ensino Médio na Escola Estadual Prof. Benito Martinelli, localizada na periferia da zona norte de Marília-SP. Morava a duas quadras da escola e nos anos iniciais chegava bem cedo para ajudar as “tias” da limpeza a apagar as lousas. Admirava as funcionárias da escola, as professoras e os professores. Nos intervalos ia “passear” na direção, coordenação e na sala dos professores. Estudava em uma escola colorida. Tinha a história da Chapeuzinho Vermelho contada por meio de ilustrações nas paredes da escola e o chão era pintado com amarelinhas e outras brincadeiras. Adorava estar naquele lugar!

Quando fui para o 5º ano, em 1995, sofri um baque pois haviam apagado tudo pintaram tudo de cinza e branco. Ficaram naquele espaço “tristeza e tinta fresca”⁷ como consequência da municipalização do Ensino Fundamental. Em função dessa política que transferia os estudantes da rede estadual para o Município, a minha escola passou a atender a partir da municipalização escolar apenas o Ensino Fundamental II e Médio.

⁷ Referência à música *Gentileza*, de Marisa Monte (2000).

Com o objetivo de racionalizar os recursos e reduzir os gastos com a educação, tem-se em 1996, na gestão do governador Mário Covas e da Secretária Estadual da Educação Rose Neubauer, às pressas e sem diálogo com os setores da sociedade civil, a implantação da reorganização escolar⁸ no Estado de São Paulo permitindo a intensificação da política de municipalização iniciada no governo de Luiz Antonio Fleury Filho (ADRIÃO, 2008; CORTI, 2015).

Segundo Adrião, era possível “notar a diminuição drástica na quantidade total de escolas durante o período [1995-1998]: de 6.783 unidades existentes em 1995, 5.919 encontravam-se em funcionamento no ano de 1998 e 864 escolas foram fechadas” (2008 p. 85). Dessa forma, Adrião (2008) e Corti (2015) apontam que, em nome da racionalização dos investimentos em educação, a reorganização implantada de forma rápida e sem dialogar com os setores divergentes, teve como resultados: salas de aulas superlotadas e ter dificultado o acesso aos estudantes do Ensino Médio à escola.

Memórias do Ensino Fundamental I e II quase não tenho. Lembro-me da professora do 4º ano, de quem eu gostava muito. Talvez pelas conversas que rolavam entre nós no ponto de ônibus. Ela sempre questionava o governo da época. No entanto, na sala de aula lembro-me de sua fala, de que iria reprovar se não melhorasse os meus erros de português. Outro episódio de que me recordo foi quando me recusei a dar uma folha de caderno para uma menina que não era legal comigo e a fala da professora foi: “além de ter um caderno amarelo não empresta uma folha”. Essas palavras me marcaram, a folha amarela não era uma opção, mas uma questão econômica; era o mais barato. Apesar do constrangimento, fiquei satisfeita com a minha atitude de dizer não. Tinha muita dificuldade de me posicionar, o que me fazia sempre dizer sim a tudo.

Outra marca impressa em minha pele está relacionada a um dia em que a sala estava muito agitada, conversando muito alto. Uma colega de classe estava chorando com dor de cabeça e eu pedi à professora, de uma forma muito espontânea, que pedisse para a sala ficar quieta em função da dor da minha colega. A resposta que recebi da professora foi: “você acha que a sua mãe aguenta o seu barulho?”. Sem entender o que ela queria dizer com a frase, silencieei e por um tempo, fiquei pensando se eu causava dor

⁸ O Decreto nº 40.473 publicado em 21 de novembro de 1995, instituiu o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (SÃO PAULO, 1995).

de cabeça na minha mãe. Também me recordo de, em outro momento, ter escrito duas páginas, frente e verso, a frase “eu não vou conversar mais” por conversar na sala de aula. Já no 6º ano, quase fiquei de castigo atrás da porta pela conversa, mas como bateu o sinal, o castigo não foi aplicado.

Ao revisitar essas memórias pude entrar em contato com a menina que fui e com algumas marcas de silenciamento que ficaram impressas em mim. Após este vasculhar da memória vejo mais claro que algumas práticas pedagógicas desvalorizam e oprimem o aluno. Ao não ouvir, respeitar e problematizar a fala dos educandos podemos contribuir com este processo. Essas atitudes vão na contramão de uma escola libertadora que, de acordo com Vasconcellos (2007), deveria prezar pelo diálogo e, ao invés de cercear a voz do estudante, deveria valorizá-la.

No primeiro semestre de 2016⁹, já com 32 anos e na condição de professora, ao trabalhar com as alunas e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Aggêo Pereira do Amaral, localizada na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, com objetivo de analisar construção social da identidade e a influência da sociedade em nossas vidas pedi para que os estudantes escolhessem um super-herói que possuísse duas identidades¹⁰, um a que eles tivessem assistido na infância ou que ainda assistissem e analisassem a construção da identidade dele, considerando o seu processo de socialização e, em seguida, destacassem como ele se transformou em super-herói, quais as suas características e quais os valores estavam presentes em sua atuação.

Essa atividade propiciou que os estudantes compreendessem que são constituídos a partir de suas experiências cotidianas e estão em construção. Refletiram que quase nada é neutro e que estamos sendo influenciados pelo outro e pela sociedade o tempo todo, desde a mais tenra infância, sendo assim, é preciso ter uma postura crítica diante da vida. Para a minha surpresa, uma aluna com senso de criatividade não seguiu as orientações, não analisou um super-herói conhecido. Ela criou o seu próprio herói e eu presa às regras, disse de imediato “não era para criar um, era para analisar um que já existia”. Logo que disse refleti sobre a minha fala e reconsiderarei o que disse; compartilho

⁹ A atividade descrita a seguir é uma adaptação de uma pesquisa proposta pelo caderno do aluno, volume 1 presente no material produzido pelo Programa São Paulo faz escola, edição 2014-2017, p. 62.

¹⁰ Considerando que a identidade é construída de forma processual, dinâmica e ao longo da vida. Alguns heróis têm uma identidade secreta e outra de pessoa comum construída a partir das experiências.

esse ocorrido pois a forma como somos educados e educamos faz parte de uma lógica e é muito difícil rompê-la.

Essa situação me fez lembrar Manoel de Barros (2008) que, em “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”, disse:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (p.21).

Ao refletir sobre essas palavras, enxergo a escova como algo que nos permite problematizar o mundo. Quem tem ou teve criança em casa sabe o quanto elas são inquietas e questionam tudo o tempo todo, quando são pequenas, mas com o tempo, isso vai se perdendo. Questiono: quantas vezes a escola nos faz jogar a escova fora? De que forma nós, adultos, independentemente se pais/mães, irmãos/as e/ou professores/as podemos o senso crítico e a criatividade das crianças e adolescentes e as suas inquietações?

Esse processo de revisitar o vivido que a pesquisa me possibilitou, contribuiu para que eu refletisse sobre a minha atuação enquanto docente. Pude perceber com Quiroga (1989) que o modo como a escola é estruturada, hierarquizada, fragmentada, dificulta o diálogo e oprime professores e alunos. Se nós, educadoras e educadores, não ficarmos

atentos à dinâmica de poder dentro da escola, corremos o risco de reproduzir a opressão e nos tornaremos instrumento de alienação.

2.2. Juventude, desterritorialização e reterritorialização: habitando novos territórios existenciais

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem, também tem
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter (Humberto Gessinger).*

Enquanto educadora de um público jovem tenho me questionado sobre a potencialidade das aulas de Sociologia na mobilização dos estudantes, na reinvenção do modo de funcionar da escola, considerando que existem na sociedade, concomitantemente, forças que trabalham para regulação e, outras para emancipação dos indivíduos (SANTOS, 2011). Fico me questionando se as aulas têm contribuindo para mobilizar as potencialidades latentes na juventude ou as vêm suprimindo (MANNHEIM, 1973).

Segundo o autor, a juventude não é progressista por natureza, mas existe nela uma potencialidade latente para revitalizar a sociedade. Já que “ela ainda não está completamente envolvida no *status quo* da ordem social”: diferente da maioria dos adultos, a juventude não tem interesses adquiridos no que tange às questões econômicas, hábitos e valores. Ela ainda não naturalizou a ordem vigente, contribuindo para que seja receptiva aos movimentos sociais dinâmicos e se movimente na busca de

alternativas para a ordem estabelecida (MANNHEIM, 1973 p. 51-52) podemos dizer que a juventude carrega, em si, o germe do novo. Semente que pode vir a brotar ou não.

Aqui compartilho uma experiência que vivi quando era estudante do Ensino Médio, no ano de 2000. Neste ano comecei a participar do grêmio estudantil¹¹, da União Mariliense de Estudantes Secundaristas (UMES)¹² e da União da Juventude Socialista (UJS)¹³. As reuniões e os cursos de formação me encantavam, embora quase não falasse porque tinha muita vergonha, estava sempre atenta a todas as falas. Foi em um dos cursos de formação da UJS que comecei a questionar o modo de funcionamento da sociedade capitalista e foi também nesse espaço que nasceu em mim a esperança de que construir outra sociedade era possível.

Em 12 de maio de 2000, como representante do grêmio, organizamos uma greve histórica, a primeira greve realizada por alunas de uma escola da periferia na cidade de Marília – SP. Primeiramente fomos de sala em sala divulgar o ato, depois com todos os alunos e alunas no pátio paramos a escola, fizemos uma assembleia, apresentamos uma pauta, após aprovação saímos às ruas do bairro em um protesto que contou com a participação de mais de 300 estudantes do período da manhã.

¹¹ Organização estudantil que representa os estudantes secundaristas no interior da escola.

¹² União Mariliense de Estudantes Secundaristas: organização que representa os estudantes em nível municipal.

¹³ De acordo com o estatuto da associação, disponível *on line* na página oficial, a União da Juventude Socialista “é uma organização juvenil, ampla política e socialista”, com sede nacional em São Paulo. Disponível em: <http://uj.s.org.br/index.php/sobre-a-uj.s/estatuto/>. Acesso em: 13 de agosto de 2015.

Figura 1- Manifestação Estudantil



Fonte: Jornal da Manhã, 12/05/2000 p. 4. Recorte/Acervo pessoal da autora.

Figura 2 - Protesto estudantil



Fonte: Jornal da Manhã, 12/05/2000 p. capa. Recorte/Acervo pessoal da autora.

Apoiávamos a greve dos professores e reivindicávamos a utilização da biblioteca, juntamente com a compra de livros e de computadores. Existia uma biblioteca que ficava fechada e uma sala com cinco computadores, mas nem os estudantes e nem os educadores podiam utilizá-la. Questionávamos os altos gastos com o conserto do banheiro feminino, as aulas vagas como resultado do déficit de professores e o repasse das verbas estaduais para o Ensino Médio, além do pouco investimento nas questões pedagógicas e éramos contra a política estadual que queria reduzir as aulas da área das Ciências Humanas. Foi uma das situações mais emocionantes e formadoras que vivenciei. Foi lindo, educativo e potencializador ir para a rua lutar por uma educação pública de qualidade pedagógica e social (CORTI, 2015)¹⁴, questionando as políticas neoliberais com menos de 17 anos de idade.

Figura 3 - Notícia sobre a greve de professores



Fonte: Diário de Marília, 12/05/2000. Recorte/Acervo pessoal da autora.

O momento político que vivenciávamos era marcado pelo desencantamento e fragmentação da sociedade, mas podemos afirmar que existia um germe de resistência nesse movimento. De acordo com Pereira (2012), é preciso valorizar a potência da participação em ações coletivas e fortalecer as experiências locais que se opõem ao modelo social e econômico estabelecido, à medida que essa participação

¹⁴ Corti (2015) aborda a qualidade pedagógica e social da educação pública considerando as discussões de Beisiegel. Ver: BEISIEGEL, Celso Rui. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Líber, 2006.

abre várias possibilidades para maximizarmos o que nos une e diminuirmos o que nos divide; para cultivarmos as parcerias no lugar de alimentarmos as disputas pelo poder. É uma forma de nos 'religarmos' às pessoas/instituições e grupos que continuam atuando em campos de resistência ao capitalismo global. (p. 166).

O cenário educacional que vivenciávamos era fruto das políticas neoliberais¹⁵ implantadas no Brasil a partir de 1989, no governo Sarney, conforme apontou Sader (1995), intensificadas por Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). Em 2000, vivíamos sob um governo de um projeto neoliberal em nível federal e, em São Paulo¹⁶, com Mário Covas (1995 - 2001).

A política neoliberal propunha a desregulamentação da economia, o livre mercado e um amplo programa de privatização das empresas. Como consequência dessa política foi posto em ação o desmonte dos serviços públicos, corte dos gastos sociais, congelamento dos salários, reformas fiscais com concessões fiscais aos detentores de capital, além de uma ênfase à disciplina orçamentária (ANDERSON, 1995; BORÓN, 1995).

De acordo com Borón (1995 p. 93) existiam [e ainda existem] instrumentos e mecanismos globais para a efetivação do neoliberalismo em nível mundial, com o objetivo de assegurar “o predomínio do livre comércio e a eliminação de todo vestígio de protecionismo”. O Consenso de Washington fortaleceu essa ideologia ao impor algumas medidas econômicas de características liberais aos países que necessitassem de empréstimo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas medidas foram aceitas e colocadas em prática pelo governo brasileiro na época, o que fez [e faz] com que estas duas instituições desempenhassem um papel fundamental nesse processo, à medida que o Banco Mundial e o FMI têm “uma função eminentemente

¹⁵ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995 p. 9). Retomaremos a questão do Estado de bem-estar e do neoliberalismo no capítulo 03 deste trabalho.

¹⁶ Ana Paula de Oliveira Corti aborda esse contexto e as consequências destas políticas para a educação na tese “À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo (1991 – 2003)” (2015).

‘disciplinadora’ dentro da economia capitalista internacional” principalmente nos países mais “fracos”, como na América Latina.

“O BM e o FMI são muito efetivos em pressionar para impor uma rígida disciplina fiscal na América Latina” (BORÓN, 1995 p. 94). No Brasil estes organismos internacionais encontraram governos abertos às suas pressões podemos observar isso pois os governos de FHC seguiram as orientações do FMI. Essa organização passou a interferir na formulação das políticas públicas nacionais, o que fez com que se intensificassem, em nosso país, as privatizações das estatais e ao lado do sucateamento dos setores públicos, numa tentativa de provar o inchaço da máquina pública e valorização do setor privado. Como consequência dessa política passamos a perceber a transformação da educação, garantida como direito social pela Constituição Federal de 1998, em mercadoria podendo, assim, ser adquirida pelas leis do mercado (PEREIRA, 2012).

Como resultado dessas políticas podemos apontar o sucateamento da educação, marcado pela desvalorização da escola pública, desmobilização dos sindicatos em geral¹⁷ e por consequência, os ligados à educação, que foram e ainda são hostilizados pelo governo estadual. De acordo com Oliveira (1995 p. 28), faz parte das políticas neoliberais “destruir a capacidade de luta e de organização” do sindicalismo brasileiro. Conforme Sader (2013), no governo de FHC:

[...] as relações de trabalho foram submetidas a processos de informalização, que na realidade significaram sua precarização, com a expropriação de direitos essenciais dos trabalhadores – a começar pelo contrato formal de trabalho –, fazendo com que deixassem de ser cidadãos do ponto de vista social, isto é, deixassem de ser sujeitos de seus direitos. A maior parte dos trabalhadores se manteve na condição da exclusão social (p. 138).

Com sua política de Estado mínimo e “arrochos salariais” (SADER, 1995 p. 37), as políticas neoliberais aumentaram as desigualdades (SALAMA, 1995) e deram para o

¹⁷ Sobre a desarticulação dos sindicatos, ver Sader (2013).

cidadão a ideia de fatalidade, de que mudar essa realidade é impossível produzindo um sentimento de impotência e frustração no indivíduo.

Entendemos por Estado mínimo, a desarticulação e redução do Estado “a favor da centralidade do mercado” pois “o Estado regulador protetor do mercado interno, indutor do crescimento econômico, que garantia os direitos sociais e promovia a soberania externa era um obstáculo frontal ao modelo neoliberal”, defendido por FHC (SADER, 2013, 137). Nesta esteira, entendemos que,

O traço político mais perigoso da onda neoliberal é que esta se propõe como a única alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a ideia de que a história já terminou, consolidando-se o esquema democrático liberal. Acabar com a esperança de que um outro mundo é possível parece ser o intento do neoliberalismo. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81).

Minar a esperança é um instrumento político utilizado pela elite dominante para continuar impondo os seus valores e seus interesses para toda a sociedade negando, assim, o outro, a diferença que o outro carrega em si e os seus direitos, na tentativa de minar os sonhos e a potência que existe em cada um. “É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil” (OLIVEIRA, 1995 p. 28).

Mesmo diante desse cenário algumas pessoas resistiam e acreditavam na potência da ação coletiva. Ao revisitar as marcas, me recordo que, olhar para todos os estudantes reunidos gritando palavras de ordem defendendo que a educação é um direito e não uma mercadoria; questionando a política econômica que favorecia os banqueiros e levantando cartazes em defesa da educação, me permiti acreditar que, juntos podíamos mais pois,

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,

na aparência singelo.
E examinaí, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural

nada deve parecer impossível de mudar¹⁸. (Bertolt Brecht, 1982)

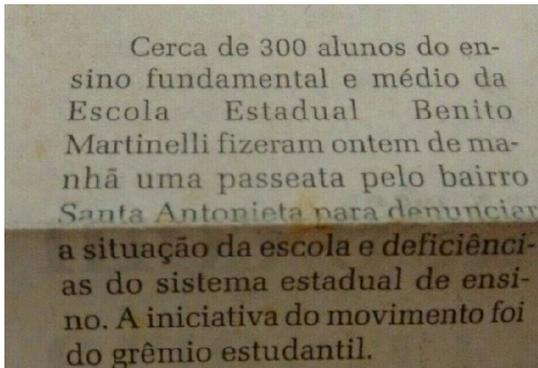
Figura 4 – Concentração estudantil após protesto



Fonte: Diário de Marília, 12/05/2000. Recorte/Acervo pessoal da autora.

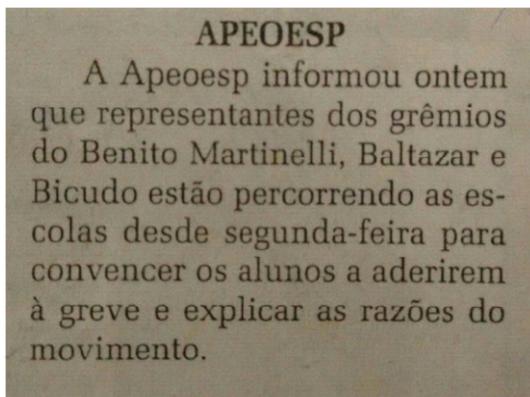
¹⁸ Grifo nosso

Figura 5 – Nota sobre a manifestação estudantil



Fonte: Diário de Marília, 12/05/2000. Recorte/Acervo pessoal da autora.

Figura 6 - Nota da APEOESP sobre as manifestações Estudantis



Fonte: Diário de Marília, 12/05/2000. Recorte/Acervo pessoal da autora.

Por conta da manifestação a diretora da escola foi convocada para comparecer à Secretaria Estadual de Educação, em São Paulo para dar explicações de como ela “permitiu” que os estudantes se mobilizassem. Sofremos repressão por parte da direção da escola por conta da mobilização. Escutamos de um professor que se a ditadura voltasse estaríamos fichadas. A diretora nos interrogou perguntando se tínhamos consciência de que os nossos pais poderiam ser presos por conta dos nossos atos. Dois policiais me fizeram assinar um documento que eles chamaram de boletim de ocorrência.

Esse acontecimento me remete a um fragmento do livro "Grande sertão: Veredas", de Guimarães Rosa (2015):

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.¹⁹

Em uma sociedade efêmera, fragmentada e que persegue e criminaliza os movimentos políticos de resistência, é preciso ter a compreensão de que as coisas estão em constante movimento e que a luta política é capaz de contribuir para as transformações. É preciso coragem para continuar na luta pois a necessidade e a emoção de estar em um movimento político se chocarão com a repressão.

Embora a manifestação tenha sido decidida em assembleia, com a participação de mais de 300 estudantes, apenas eu e mais três meninas fomos chamadas para comparecer perante a direção e por diversas vezes, fomos pressionadas a dizer quem estava por trás desse ato. Como se os estudantes estivessem sendo manipulados por alguém e não tivessem capacidade e legitimidade para atuar coletivamente em prol de uma educação democrática e de qualidade. Defendíamos “a qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular” (DI GIORGI; LEITE, 2013 p. 305).

Essa experiência me permite compartilhar da reflexão de Sader (1988), quando diz que o espaço público é um lugar de manifestação política e quando esse espaço se fecha para o debate político e não reconhece os interesses e agentes diversos existentes nesse espaço, os conflitos tendem a ser reprimidos e as ações coletivas são vistas como desordem e perigosas. Hoje compreendo que a atitude da gestão escolar tinha o objetivo de nos coagir; criando em nós um sentimento de medo e de insegurança, deslegitimando a nossa ação que se deu coletivamente, além de uma nítida tentativa de criminalizar a luta estudantil e despolitizar o debate. Algo bem parecido com o que acontece ainda hoje com os movimentos sociais, reprimidos pelo Estado e desqualificados pela grande mídia.

¹⁹ Grifo nosso.

Entendemos que a postura dessa gestão escolar demonstrou uma falta de compromisso ético com a educação dos estudantes ao incentivar a delação e teve como prática a negação da política ao boicotar a participação, além de nos tratar como jovens manipulados. A nosso ver deslegitimar as ações estudantis faz parte da tentativa dos grupos dominantes de barrar qualquer movimento que lute por mudanças e que ameacem, assim, a ordem vigente. Visto que as forças conservadoras tendem a minar “as potencialidades latentes nos jovens”, a sua capacidade de mobilização e de revitalização da sociedade, caso não haja vontade dessas forças que se rompa com o que está posto (MANNHEIM, 1973 p. 50).

As marcas que carrego do período que era secundarista possibilitam que, hoje, eu consiga ouvir a voz dos estudantes, seus questionamentos e bandeiras e me colocar ao seu lado quando lutam por direitos. Sei que quem vivencia diariamente a precariedade do ensino público tem condições de questionar e lutar por mudanças. Como educadora não subestimo a capacidade dos estudantes de discernirem sobre a gravidade dos problemas que eles vivenciam cotidianamente na escola, nem zombo de suas ações dando a crer que, quando protestam, estão sendo manipulados pelos adultos, ou seja, que são incapazes de se posicionar criticamente perante a vida.

Esse fato nos mostra que a instituição escolar pode ser usada como um aparato do Estado para manutenção da lógica vigente. Instituição que tem o poder de capturar as inquietações e os sonhos de transformação alimentados pelos adolescentes e imobilizá-los. A lógica da escola tende a sufocar os estudantes, à medida que ela se impõe, na maioria das vezes, de forma autoritária sobre os adolescentes. Essa imposição se dá de diversas formas e se inicia com o disciplinamento dos corpos.

De acordo com Foucault (1999), na era clássica o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, sendo manipulado, modelado, treinado e tornado obediente às regras estabelecidas. Quando o indivíduo não se rebela a esse poder que se impõe por meio da disciplina, o que temos é a fabricação de

[...] corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela

dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Ainda de acordo com o autor, é por meio da disciplina que a instituição se impõe por meio da distribuição dos indivíduos no espaço utilizando para isso diversas técnicas, como o sistema de regras, cerca, quadriculamento, tendo como resultado a individualização dos corpos. Na atualidade isso pode ser observado por meio das escolas muradas, com grades, com câmeras, alunos e alunas sentados em fileiras, uniformizados, na tentativa de isolá-los e imobilizá-los sempre com o objetivo de manter o controle. O que está em jogo é:

[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos procedimento portanto para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (Idem, p. 169).

A música “*Another brick in the wall*” (1979), de Pink Floyd, nos faz refletir sobre as consequências desse disciplinamento e sobre os problemas da instituição escolar não valorizar a singularidade e a diversidade dos estudantes. Entendemos que a forma como o sistema de ensino está estruturado é incompatível com o estudante “como sujeito da necessidade, como sujeito do desejo, como sujeito da imaginação, como sujeito do pensamento” (QUIROGA, 1989 p. 53). O poder exercido sobre os corpos, aliado ao disciplinamento do espírito é opressivo e tem como intencionalidade estancar a potência de viver. No entanto Pelbart (2001) nos alerta que o poder não é imposto de cima para baixo de forma unilateral, pois essa imposição não se dá sobre uma massa passiva, mas sim sobre um conjunto de pessoas que sentem, agem e reagem.

Seguindo com Pelbart (2001) podemos afirmar que, apesar de existir um poder atuando sobre a vida dos estudantes, também existe potência e vida pulsando dentro da escola. A música do Pink Floyd mostra a resistência dos estudantes diante da opressão, visto que eles negaram a escola ao perceberem que são apenas um tijolo na parede para esta instituição, eles não naturalizaram e não aceitaram a massificação. Afinal, como disse Santos (2011), as forças regulação e emancipação estão atuando concomitantemente.

Nos últimos anos, na condição de docente, discuti com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio o conceito de Socialização e o papel da escola nesse processo – costumamos refletir sobre esta questão a partir do clipe da música referida, com o cuidado de não levar o debate para uma discussão sobre professor x aluno. Consideramos os conflitos oriundos desta relação, mas este não é foco desta discussão. Primeiro, o contexto histórico em que a música foi composta é considerado na discussão, visto que as relações estabelecidas dentro da escola na atualidade não são as mesmas que as relações estabelecidas no final da década de 1980 na Europa.

O professor representa, no imaginário do aluno, a instituição escolar e, negar a instituição, muitas vezes, implica negar a autoridade do professor. Depois, a partir da música e das discussões teóricas, os estudantes refletem sobre a importância da escola na vida deles, compartilham qual é a escola que eles desejam e o que é necessário para a construção dessa escola. Entendemos que quando os estudantes da música negam a educação, eles negam um modelo específico de educação que não preza pela democracia, autonomia e pela pluralidade. A construção de outra escola na perspectiva democrática passa pela discussão de qual escola queremos. Nesse processo educadores e estudantes devem ser sujeitos!

Hoje tenho consciência de que fazer parte do movimento estudantil gerava em mim um sentimento de pertencimento que me fortalecia. Todo envolvimento contra as políticas neoliberais, em defesa da educação e em oposição aos discursos que criminalizam a luta por direitos, fez com que minhas marcas me levassem a assumir um posicionamento político frente ao mundo. Como disse Sader (1988), ao participar dos movimentos sociais os indivíduos vão se auto afirmando, à medida que vão se constituindo como sujeitos políticos. O contato com os vários discursos pronunciados pelos diversos atores políticos,

muitas vezes com interesses antagônicos, faz com que os sujeitos, ao se identificarem com um discurso, construam as suas identidades coletivas e exerçam autonomia.

Figura 7 - Participação no 8º Congresso da UMES e eleição da nova diretoria em 09/07/2000.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No inverno de 2000 meu engajamento foi se consolidando. Assumi o cargo de 1ª secretária da Diretoria da UMES e, no grêmio assumi a responsabilidade pelo jornal da escola produzir os jornais fez nascer em mim o sonho de ser jornalista pois desejava denunciar os problemas sociais. Isto fez com que eu avaliasse as reais condições de entrar em uma universidade pública, sendo aluna da rede estadual, diante de um sistema educativo sucateado.

Senti na pele as consequências da lógica neoliberal que transformava a educação em mercadoria. A experiência me mostrava que dificilmente uma aluna oriunda da escola pública cursaria a universidade, devido à desvalorização da escola pública. Fato que podia ser comprovado com dados atestando que, no Brasil, em 1999, somente 7,3% dos jovens, de 18 a 24 anos, cursavam a universidade (FAPESP, 2010). Desse total, apenas uma porcentagem pequena estava na universidade pública e era ainda mais reduzida a porcentagem dos jovens oriundos da escola pública que frequentavam a universidade pública.

Essa situação começou a se transformar no início deste milênio, com a criação e ampliação de algumas políticas de inclusão social que possibilitaram a expansão universitária. Os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), apontam que “o número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em [...] 110,1% de 2001 a 2010” (2011 p. 03).

Analisando os índices podemos identificar que esse aumento considerável se deu nos dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fruto da implementação de programas sociais, como Programa Universidade Para Todos (PROUNI)²⁰, a Lei de Cotas²¹ e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²²; o que permitiu “o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes” (INEP, 2011 p. 03), além da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²³.

Essas políticas públicas fizeram com que em 2013 o número de jovens de 18 a 24 anos que cursavam a universidade fosse de 16,3% (IBGE, 2014 p. 108), o que nos permite perceber que o número de jovens que frequentavam o ensino superior em 2013 representasse mais que o dobro, em relação ao ano de 1999. Essa ampliação se faz necessária ao considerarmos que “uma população mais educada é capaz de participar mais ativamente da vida social política e cultural do País”, visto que, “a educação interfere diretamente na qualidade de vida e no bem-estar das pessoas” (IBGE, 2004 p. 53).

²⁰ “É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (PROUNI, 2016). Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

²¹ A Lei de Cotas foi sancionada por meio do PROJETO DE LEI 3627/2004 que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (MEC, 2004). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

²² “O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (REUNI, 2010). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

²³ “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001 podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (FIES). Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

A compreensão de que o número de jovens que frequentavam a universidade era muito pequeno, devido à ausência de políticas públicas que favorecessem esse ingresso, fruto de uma política de mercantilização da educação, fez com que, no terceiro ano do Ensino Médio, em 2001, eu fosse estudar em uma escola particular, com bolsa parcial. As aulas de História me fizeram questionar o poder da igreja e qual o papel que ela desempenhava na nossa sociedade. O professor de literatura falava sobre os movimentos literários com tanto encantamento que me mobilizou a ler vários livros. Foi nessa época que me apaixonei por Clarice Lispector e Capitu personagem criada por Machado de Assis.

Em 1999 existia no Brasil 27,4% da população abaixo da linha da pobreza (MONTEIRO, 2003) e Macabéa personagem criada por Clarice Lispector, na obra “A hora da Estrela” (1998), jovem nordestina, com 19 anos e apenas o terceiro ano do primário praticamente analfabeta, era o retrato da desigualdade que existia em nosso país.

A desigualdade é mascarada pela mídia já que, de forma sutil, os pobres são apresentados pelos meios de comunicação como os responsáveis pelo seu destino. As notícias sobre o tema geralmente reduzem “o problema da pobreza e privação apenas à questão da fome”, não considerando os inúmeros outros problemas que são provenientes da desigualdade, como a precariedade das moradias, doenças, analfabetismo, falta de perspectiva quanto ao futuro (BAUMAN, 1999 p. 81), questões vivenciadas por muitas “Macabéas”.

Quando cursava o 3º ano do Ensino Médio a leitura desse romance me deixou inquieta e desconfortável. Era desconcertante saber que existiam milhares de “Macabéas” no mundo. Ela era uma das mulheres pobres produzidas diariamente como inexistentes e insignificantes; embora ela não tivesse consciência de sua existência e de sua invisibilidade para a sociedade, ela existia.

Acompanhar essa história me dava um nó na garganta. Naquele momento era difícil compreender o porquê ela era “incompetente para vida” por que aceitava ser “um cabelo na sopa” por que era sempre obediente a todos e nunca reagia às dificuldades enfrentadas e nem aos desaforos vivenciados por que ela era sempre dócil e educada, mesmo diante de tanta tragédia? Talvez porque não tivesse consciência de sua situação

ou, mais que isso porque tenha sido educada para aceitar tudo e abaixar a cabeça diante das opressões experimentadas nesse mundo.

A vida de Macabéa era e ainda é “um soco no estômago”. Me vi em sua vida. Ela não sabia que quando “a vida é um soco no estômago”, temos o direito de gritar! Todos nós temos o direito ao grito! Refletir sobre as nossas inquietações é uma das possibilidades de darmos esse grito.

Hoje, após vivências, estudos e especificamente esta pesquisa percebo que muitas “Macabéas” ainda continuam sendo produzidas na sociedade como um todo e nas escolas, de forma mais sutil. Embora a escola por meio de práticas pedagógicas emancipatórias possa contribuir para alimentar o grande potencial transformador presente em muitos estudantes, infelizmente ainda hoje muitas crianças e adolescentes são tratados como inexistentes e impotentes diariamente nesta instituição. No entanto, como já referimos, o poder sobre a vida nunca é total e muitos conseguem furar o cerco, se rebelam, cobram e criam espaço para ampliação da potência de vida que carregam. O movimento estudantil, as ocupações das escolas em 2015 e 2016, são alguns exemplos que nos ajudam a confirmar que o controle nunca é total.

Como afirmado, as políticas públicas implementadas nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) ampliaram o investimento em educação e garantiram o acesso e permanência de um número maior de jovens das classes populares nas universidades.

Como exemplo das políticas sociais implantadas nos últimos anos período de 2003 a 2016, que contribuíram para o fortalecimento de muitos jovens, citamos a personagem Jéssica, do filme “Que Horas Ela Volta?” (MUYLAERT, 2015). Ela é exemplo de jovens que não se resignaram e nem naturalizaram as injustiças sociais e por isso passaram a lutar pelo direito à educação e, de certa forma, ameaçam a ordem estabelecida.

No filme Jéssica é a filha de uma empregada doméstica. Ela saiu do nordeste e foi para São Paulo prestar vestibular na Universidade de São Paulo (USP), rompendo com a lógica que predominou por muito tempo, a de que a universidade pública é restrita aos jovens oriundos das classes média e alta. Assim que chegou em São Paulo teve que

morar no emprego da mãe. As relações de classe são bem demarcadas no filme podemos ver isso ao observarmos o quarto destinado à empregada doméstica primeiro porque ela dorme na residência do empregador, depois porque o quarto é minúsculo e com pouca ventilação. No entanto, sua filha, que não naturalizou a opressão, questiona o porquê a mãe aceita dormir naquele cubículo, sendo que há na casa outro quarto disponível. O filme nos leva a outras reflexões sobre a posição que nos encontramos em uma sociedade desigual.

Figura 8 - Capa e contracapa do filme “Que Horas Ela Volta?”



Fonte: Acervo de imagens virtual

Um exemplo de como os estudantes estão fazendo história, é o movimento conhecido por “Primavera Secundarista”²⁴ que, entre o final de 2015 e início de 2016, ocupou escolas em vários estados do Brasil, dentre eles: Goiás, Ceará, Mato Grosso paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Este movimento teve como principal bandeira a luta contra o sucateamento da educação estadual e por uma educação pública para todos; cada estado teve especificidades em suas pautas de

²⁴ Mais informações no site da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) In: <http://ubes.org.br/>

reivindicações. Os estudantes do estado de São Paulo questionavam a reorganização²⁵ imposta pela gestão do governador Geraldo Alckmin, representante da política neoliberal. Retomaremos esta questão no próximo capítulo.

O movimento que eu vinha vivendo no tempo em que ainda estava no Ensino Médio, no final da década de 1990 e início do século XXI, já anunciava que existiam dois projetos políticos em disputa no Brasil: um neoliberal, de cunho privatista, conforme exposto anteriormente e outro neodesenvolvimentista²⁶ no que tange à economia e democrático e popular no que dizia respeito às demandas por direitos. Naquele momento entendia que o mesmo era a política de “desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal” (BOITO, 2012 p. 6). As ocupações das instituições escolares pelos secundaristas em 2015 e 2016, juntamente com os diversos movimentos em prol de uma educação pública, democrática e de qualidade social, nos mostraram que as disputas políticas continuam e estão sendo radicalizadas, visto que, o sucateamento e o descaso com a educação permanecem e estão sendo acentuados em vários estados da Federação.

Considerava que o enfrentamento ao projeto neoliberal deveria se dar nas ruas e nas urnas. Em 2002 o principal partido que fazia a defesa deste projeto neoliberal era o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em níveis Estadual²⁷ e Federal. Em oposição a este partido, considerava o Partido dos Trabalhadores²⁸ (PT) uma alternativa viável que por ter uma perspectiva mais social, representava a possibilidade de romper com o avanço das políticas neoliberais. De acordo com o Movimento de Educação de Base²⁹ (MEB, 1993 p. 17), um movimento de resistência que defendia uma educação popular na década de 1990, em um contexto de sucateamento da educação:

²⁵ Ver página oficial do movimento estudantil In: <http://ubes.org.br/2015/estudantes-em-luta-nao-e-so-pela-reorganizacao-e-pelo-nosso-direito-a-educacao/>

²⁶ Neodesenvolvimentista “é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país” (BOITO, 2012 p. 05).

²⁷ Faço referência ao Estado de São Paulo.

²⁸ O Partido dos Trabalhadores foi fundado em 1980, quando o Brasil vivia uma ditadura militar.

²⁹ Ver: <http://www.meb.org.br/quem-somos/>

O Projeto Neoliberal proposta das elites dominantes, traz como objetivo principal a chamada política de modernização da economia, construída sobre os pilares da privatização e desregulamentação. O Projeto Democrático Popular proposta dos setores organizados do povo brasileiro, traz fundamentalmente o fim da submissão aos interesses externos (FMI), a justa distribuição das riquezas produzidas, a garantia da igualdade de oportunidades e a elaboração de políticas sociais capazes de responder às demandas das camadas populares, gerando melhorias concretas em suas condições de vida. (Apud PEREIRA; PEREIRA, 2010 p. 80).

Com todas as inquietações que eu tinha na época diante do cenário de precarização e avanço do neoliberalismo, me identificava mais com o projeto político representado pelo PT, que chegou a vencer a eleição nacional em 2002. Venceu um projeto democrático e popular! Essa vitória teve uma simbologia muito forte pois parecia representar a derrota de um projeto neoliberal e a vitória de um projeto popular, que anunciava a possibilidade de um governo mais democrático e alimentava a esperança de que uma sociedade mais igualitária era possível. Essa vitória deixou em mim a marca de que a esperança vence o medo e que sonhar era possível. A esperança foi o *slogan* utilizado nesta campanha em contraposição ao discurso fatalista.

É fato que as políticas desenvolvidas durante o governo Lula não resolveram todos os problemas pois, apesar de acelerar o crescimento econômico, diminuir a desigualdade e ampliar o número de emprego formal, ficaram fragilidades, visto que a ativação do mercado interno que permitiu a melhoria do padrão de consumo das classes populares, principalmente, da metade mais pobre da sociedade se deu “sem confrontar os interesses do capital” (SINGER, 2012, p. 15-16).

No entanto, em 2016 vivenciamos um golpe legislativo, jurídico e midiático que colocou no governo o presidente ilegítimo Michel Temer. A marca desse governo é o estreitamento dos laços do Estado com a elite econômica ao colocar em prática um conjunto de medidas que estão de acordo com os defensores de um Estado mínimo. Após este golpe temos vivenciado a intensificação da defesa de propostas de privatização e desresponsabilização do Estado. As questões que me causavam desassossego na época de estudante voltaram com força na atualidade.

Ao concluir o 3º ano do Ensino Médio, em 2001 prestei vestibular para Jornalismo na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Reprovei e a nota mediana na redação produziu em mim uma certa insegurança se deveria prestar jornalismo novamente, embora soubesse que o acesso à universidade era algo restrito pois não existiam vagas para todos e todas. A avaliação via vestibular deixou em mim a sua marca e a frustração de não ter passado naquele processo seletivo produziu um sentimento de impotência. Sentimento perigoso que, muitas vezes, faz com que abandonemos um projeto de vida por não compreendermos quão injusto são os processos seletivos e que é preciso ser insistente e resistir. Essa situação me fez olhar para as Ciências Sociais pois era um curso que me auxiliaria a compreender a sociedade e denunciar as injustiças presentes na mesma.

Ao terminar o Ensino Médio continuei estudando para ingressar na universidade; primeiramente fiz cursinho e depois estudei por conta, ao mesmo tempo em que trabalhava. Estudar quando se é oriunda da classe popular é resistência. Em 2005 iniciei Ciências Sociais³⁰ na UEL. Junto com a mudança de cidade, o meu mundo mudou, descobri novos horizontes, mas também descobri que a realidade era mais cruel do que eu imaginava, o que me desestabilizou. No entanto, apesar da crise que as novas descobertas e as mudanças causavam, experienciar a universidade me fascinava pois as experiências vividas naquele espaço eram carregadas de muita riqueza!

Vivi um processo de desterritorialização e reterritorialização pois, ao viver um movimento de “orientação e desorientação”, meu território existencial se abalou, me permitindo viver estados inéditos e possibilitando o nascimento de outros mundos (ROLNIK, 2014 p. 37). Aquela menina tímida, silenciada, que tinha muito da Macabéa, inicia um processo de reinvenção de si.

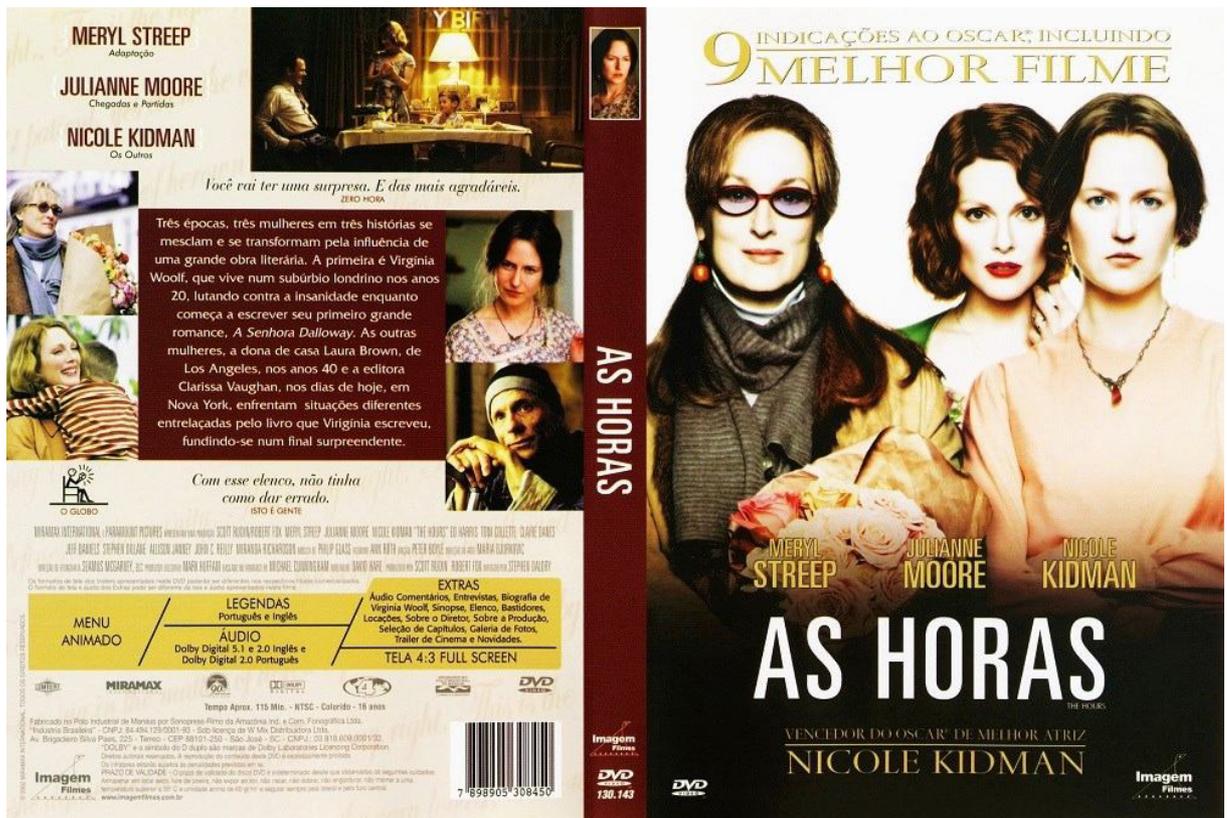
Nessa caminhada alguns professores me afetaram de forma significativa, ao abordarem o pensamento sociológico acerca do trabalho na contemporaneidade, sobre as mudanças que ocorreram na sociedade com o advento do capitalismo, o quanto o modo de funcionar de uma sociedade produz impactos nas subjetividades dos indivíduos.

³⁰ Ciências Sociais é a ciência que se propõe a estudar e compreender a sociedade. Na UEL o curso é estruturado em quatro áreas: Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Metodologia de Ensino em Ciências Sociais.

Além das leituras dos clássicos da Sociologia, ao analisar como as transformações da modernidade interferiram no cotidiano dos indivíduos, fui me aproximando de Ítalo Calvino (2003), Milan Kundera (2008), Walter Benjamin (1993) e Virginia Woolf³¹ (2002), que me auxiliaram na compreensão da realidade a partir da literatura e da filosofia. Ao buscar entender as inquietações que marcaram a vida dos indivíduos na modernidade Virginia Woolf me marcou por abordar o mal estar vivenciado por suas personagens femininas. A meu ver, o filme “As horas” (DALDRY, 2002) aborda os sentimentos compartilhados por muitos indivíduos, ao retratar um pouco da angústia, da insatisfação e da solidão vivenciada por Virginia e por sua personagem Mrs. Dalloway (WOOLF, 2011), cuja obra tem o mesmo nome.

³¹ Ver AUERBACH, Erich. A meia marrom. In: Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2002 p. 471-498.

Figura 9: Capa do filme "As Horas"



Fonte: Blog Dear, CineHaus...³²

Segue a sinopse do filme³³:

O filme, As Horas, [...] se inspirou no romance "Mrs. Dalloway" de Virginia Woolf. O enredo trata da história de três mulheres que carregam em suas vidas muitos sentimentos em comum, como a insatisfação e o fracasso. São retratos de vidas em épocas diferentes, que se entrelaçam através de um livro, "Mrs. Dalloway". É um filme de alma feminina onde, nos artifícios da trama, outras mulheres se reconhecem no drama existencial de cada uma das personagens, humanizando assim o lado da ficção. Uma mulher que gostaria de ser uma personagem de um romance, uma que o escreve (a própria Virginia Woolf), outra que o vive. [...] Uma das cenas iniciais do filme mostra as três mulheres se levantando ao amanhecer, concomitantemente, quando Virginia escreve, Laura lê e Clarissa fala a mesma frase: 'acho que eu mesma vou comprar as flores', e uma outra cena onde vemos o suicídio de Virginia, retratado de forma simbólica, mas muito forte. [...] O desespero das três mulheres vai crescendo com o passar das horas, horas

³² Disponível em: <https://cinehaus.wordpress.com/2009/01/09/as-horas-2002/>. Acesso em: 23 de abril de 2017.

³³ Disponível em: <http://filmeashoras.weebly.com/sinopse.html>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

sempre iguais, horas sem nenhuma esperança de mudança, sem nenhuma ansiedade, só a ansiedade provocada pelo nada. Solidão, infelicidade, doença, identidade e realização sexual (nas três tramas as personagens beijam outra mulher na boca), e principalmente a morte. As lutas e sofrimentos vivenciados pelas três mulheres são universais. As horas... os momentos... as decisões que tomamos. Talvez nos encontremos nas situações extremas de cada uma das personagens; cada uma delas lutando para dar um sentido à suas existências e ser simplesmente feliz. Três mulheres presas no tempo e no espaço, nos seus próprios espaços, nas suas vidas. Ao ser levantado o tema da morte, das escolhas, da sexualidade, das decisões, vemos que as personagens descobrem que nem sempre a vida é aquela que esperamos, nem sempre as horas são diferentes. O que são essas horas até perceberem que as perderam para sempre? A emoção limite, que nos leva a tomar decisões e fazer escolhas que modificam a nossa vida para sempre.

Os dilemas que estamos vivendo hoje como o individualismo, a atomização do indivíduo e a sua fragilização – que têm dificultado experiências coletivas – é um acirramento do sistema capitalista que tem origem com a modernidade. O filme citado, bem como as obras de Calvino (2003), Kundera (2008), Benjamin (1993), Woolf (2011) e as epígrafes do próximo capítulo expressam alguns dos desassossegos dos homens e das mulheres, frutos da modernidade.

3. A DRAMATICIDADE DA HORA ATUAL E O CENÁRIO POLÍTICO EM QUE NOS (DES) ENCONTRAMOS

Nenhum homem poderá mais viver como havia vivido Abraão: velho e saciado de vida. (Max Weber, 1982).

A modernidade é o efêmero, o transitório e o contingente. (Charles Baudelaire, 1996).

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (Paulo Freire, 2014).

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje. (Paulo Freire, 2001).

A experiência foi fundamental neste trabalho: ao considerarmos que as experiências resultam do momento histórico e da cultura que os indivíduos compartilham, sendo mediadas pelas condições objetivas (THOMPSON, 1981, 2004), entendemos que pensar a forma como a sociedade está organizada se faz necessário, visto que o modo de funcionamento da sociedade moderna, regida pela lógica capitalista, tem dificultado as experiências coletivas:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante

sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida. (THOMPSON, 1981, p. 112).

Neste capítulo discutimos o cenário político em que nos (des) encontramos por considerarmos que se faz necessária a compreensão da dramaticidade da hora atual pois conforme o autor referido, os indivíduos agem no contexto onde vivem ao que está posto. À medida que são sujeitos da própria história, os homens e as mulheres são produtores de futuro, ao mesmo tempo em que vêm sendo, tornam-se. Com esta reflexão desejamos identificar brechas que nos permitam atuar na construção de alternativas.

Refletimos sobre a crise dos Estados Nacionais, as consequências das políticas neoliberais e o viver em uma sociedade pautada no consumo; procuramos compreender como esse processo contribuiu para atomização e fragilização dos indivíduos; constituição de “subjetividades privatizadas” (FIGUEIREDO; SANTI, 2008); individualismo; desencanto e para a fabricação de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999). Refletimos sobre “a política de subjetivação dominante” (ROLNIK, 2004 p. 3) que atua imobilizando o indivíduo ao capturar o desejo, a sua força de criação e de resistência produzindo assim, subjetividades impotentes de afeto político (ROLNIK, 2004, 2014).

3.1 Que sociedade é essa em que nos (des) encontramos?

Esta é uma questão inquietante porque nos impõe vários desafios: sabemos que seu modo de funcionamento e de organização nos influencia e interfere no processo educacional. Bauman e Bordoni, ao analisarem a crise vivenciada pela Europa e em vários outros países, neste início do terceiro milênio, afirmam que ela “não [...] é somente econômica. Trata-se de uma crise profunda de transformação social e econômica, que tem suas raízes no passado” (2016 p. 75). Esta perspectiva dialoga com diversos autores que afirmam que vivemos um período de crise; crise dos Estados Nacionais (BAUMAN; BORDONI, 2016; HOBBSAWN, 1995); crise do paradigma moderno (SANTOS, 2011); das instituições (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003; HOBBSAWN, 1995),

econômica (BAUMAN; BORDONI, 2016; HOBBSAWN, 1995); crise social, moral e política (SANTOS, 2002). A sociedade capitalista ocidental vivencia uma crise geral, manifesta em diversos países de forma diferente, atingindo as várias esferas da vida e, ao envolver várias áreas, repercute na educação (ARENDRT, 2014).

Em complementação desta discussão, Thompson (1981),

Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro. [...] há um sentido no qual o passado melhora o presente pois a 'história' continua sendo seu próprio laboratório de processo e resultados (p.57-59).

Na busca de melhor compreender e viver o presente buscamos refletir sobre alguns dilemas da modernidade com a clareza de que os desafios que enfrentamos na atualidade são frutos da ação dos homens e das mulheres ao vivenciarem as suas experiências em um dado momento histórico (THOMPSON, 1981, 2004). A história do final do século XX é marcada por “um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (HOBBSAWN, 1995 p. 393); desta forma, as transformações deste século repercutem nas nossas vivências e experiências.

A formação do Estado moderno no ocidente, no século XV, foi fruto da desintegração do feudalismo na Europa. Na história podemos identificar vários modelos de organização Estado, como: o Absolutista, o Liberal, o de Bem-Estar-Social, o Neoliberal, etc. e cada um deles teve impacto na organização social e na forma como as relações entre os indivíduos se estabelece. Neste trabalho abordaremos os modelos de Estado de Bem-Estar-Social e o Neoliberal.

De acordo com Bauman (2008), o Estado Social tem como característica a garantia dos direitos sociais para todos, sendo que se entende por direitos aqueles que garantem o respeito e a dignidade e estão relacionados à garantia de algumas necessidades materiais e básicas como: saúde, moradia, educação e transporte. Nesse Estado se promove uma solidariedade coletiva, à medida que o princípio do seguro coletivo liga os seus membros.

Este tipo de organização do Estado vigorou na maioria dos países ocidentais desenvolvidos entre 1945 até início da década de 1970 período que Hobsbawm compreende como Era do Ouro, época marcada pela “combinação ‘keynesiana’ de crescimento econômico numa economia capitalista baseada no consumo de massa de uma força de trabalho plenamente empregada e cada vez mais bem paga e protegida” (1995 p. 276), o que deu para a sociedade a “expectativa crescente de que todos os angustiantes problemas sociais fossem resolvidos e deixados para trás e de que as memórias recorrentes de pobreza e desemprego em massa seriam sepultadas de uma vez por todas” (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 17).

Esse foi um momento em que os países capitalistas desenvolvidos mais cresceram social e economicamente em relação aos períodos anteriores. “A Era do Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo” (HOBBSBWM, 1995 p. 255). Segundo este historiador, essa era foi marcada pelo crescimento explosivo da economia mundial e pelo combate à fome endêmica; aumento da expectativa de vida; desenvolvimento do turismo nos países ricos e acesso aos cidadãos médios a bens como geladeira, telefone e lavadora de roupas; produtos antes considerados de luxo e restritos aos muito ricos.

Os desenvolvimentos científico, industrial, agrícola e tecnológico marcaram esse período e, mesmo ancorada nas economias dos países capitalistas desenvolvidos, a industrialização que se deu nesse período não se restringiu a uma região específica, fato que permitiu a difusão do rádio nos lugares mais remotos; “a ‘revolução verde’ transformou o cultivo do arroz e do trigo e as sandálias de plástico substituíram os pés descalços” (HOBBSBWM, 1995 p. 260) propiciando assim, uma melhora na qualidade de vida.

Ao mesmo tempo em que as indústrias produziam para um mercado de massa, as novas tecnologias demandavam pouquíssima mão de obra. Apesar da substituição da mão de obra humana por sistemas de automação, o desemprego diminuiu nesse período, os desempregados existentes puderam contar com a previdência social e a população, no geral, com a seguridade social (garantia de renda, assistência e educação), o que fez com que se garantisse um mercado consumidor, em massa, de bens que antes eram considerados de luxo e passaram a ser transformados em itens necessários. O acesso

aos novos produtos de consumo pela classe trabalhadora permitiu que vivessem bem melhor do que viveram outrora (HOBSBAWM, 1995).

Esse cenário fez com que os países desenvolvidos vivenciassem, na década de 1950, uma espécie de “democracia de consumo”. Desde aquela época “o triunfo do mercado de massa se baseava, de algum modo bastante profundo, na satisfação das necessidades tanto espirituais quanto materiais dos consumidores” (HOBSBWM, 1995, 496). As agências de publicidade montavam suas campanhas com a ideia de que vendiam muito mais que produtos – elas criavam o desejo pelo consumo e seduziam com a ideia de que o produto traria o bem-estar prometido. As campanhas eram destinadas “a vender ‘não o bife, mas o chiado’, não o sabonete, mas o sonho de beleza, não as latas de sopa, mas a felicidade familiar” (HOBSBAWM, 1995, 496). Apesar dos governos garantirem segurança e previdência social,

[...] na prática, a Era do Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis [...]. Sem dúvida isso se deveu basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador [da economia mundial] por estar ligado a uma quantidade específica de ouro. (Idem, p. 270).

Conforme a economia mundial passava por um processo de internacionalização e posteriormente, se tornava transnacional, os territórios e fronteiras de Estados passaram a ser um problema para a realização das atividades econômicas, uma vez que as empresas conhecidas como multinacionais tinham o objetivo de internacionalizar mercados, rompendo as barreiras das fronteiras nacionais (HOBSBAWM, 1995).

A internacionalização, ao se efetivar, ampliou a concentração de capital nas mãos de alguns donos de grandes empresas como por exemplo, a General Motors e Volkswagen permitindo que essas e outras supergigantes buscassem se emancipar do Estado-nação. À medida que os interesses que predominavam estavam ligados aos lucros e perdas das empresas e não ao que é bom para o governo ou o país de origem, elas transferiram a produção industrial dos países desenvolvidos para os países do

terceiro mundo, nos quais a mão de obra era mais barata e a legislação, mais flexível (HOBSBWM, 1995).

Ao passo que a revolução no transporte e na comunicação se desenvolvia, os grandes fabricantes de produtos tecnológicos começaram a se globalizar. Ao deixarem de produzir em um único local, começaram a instalar nos países subdesenvolvidos principalmente naqueles que haviam acabado de conquistar a independência, fábricas *offshore*³⁴, - “prática de registrar a sede legal da empresa num território fiscal generoso, em geral minúsculo, que permitia aos empresários evitar os impostos e outras restrições existentes em seu próprio país” (HOBSBAWM, 1995 p. 272) - conhecidas como ‘zonas francas’ por não se adequarem à regulamentação do Estado, além de utilizarem mão de obra barata.

Também houve o aumento desta prática destinada a transações financeiras. Assim, “à medida que o globo se tornava sua unidade real, as economias nacionais dos grandes Estados foram dando lugar a tais centros *offshore*”. (*idem*, p. 275). A internacionalização da economia, que permitiu a imposição das grandes corporações multinacionais sobre as pequenas empresas, influenciou que esta dominação levasse à diminuição da existência de comércio local, como os mercados, bancos e pequenos produtores, numa espécie de colonização econômica e cultural que, ao longo dos anos, criou um mercado mundial padronizado e hegemônico, situação que contribuiu para que, no final do século XX, a globalização fosse motivo de preocupação (BAUMAN, 2003; BAUMAN; BORDONI, 2016),

[...] o poder agora desarraigado, capaz de mudar de repente ou sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração. Livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da “eficácia” do investimento. (BAUMAN, 1999 p. 16).

³⁴ Este termo entrou no vocabulário público civil na década de 1960. (HOBSBAWM, 1995).

A Era do Ouro criou uma economia global operando transnacionalmente. O dólar foi a moeda utilizada nas transações internacionais e por meio do Plano Marshall, os EUA financiaram a reestruturação de vários países da Europa e do Japão. Assim, ao mesmo tempo em que a economia global se desenvolveu em torno dos EUA, também se tornou dependente desse país, contribuindo para que uma crise nos EUA tivesse consequências mundiais. Com o “*Crash*” da década de 1970, em função da crise do petróleo e do capital financeiro, que afeta principalmente os EUA, e da queda do sistema monetário ancorado no dólar-ouro, se iniciou um novo período de crise que afetou todo o mundo, independentemente de suas configurações sociais políticas e econômicas (HOBSBAWM, 1995).

A crise do petróleo, que levou à desvalorização do dólar e à crise do capital financeiro incorreu no fim da Era de Ouro, “como os *booms* anteriores, num colapso de imóveis e bancos” (HOBSBAWM, 1995 p. 257); dessa forma, “a liberalização das fronteiras, [...] além de ter efeitos significativos para a liberdade e as comunicações pessoais, também abriu caminho a uma torrente de dificuldades econômicas” (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 12) pois o fato de a economia de um país ser dependente da economia de outros influenciou para que a crise vivenciada por um país também tivesse repercussão nos demais.

A combinação entre crescimento econômico e garantia de direitos aos trabalhadores foi “uma construção política” apoiada em um

[...] consenso tácito ou explícito entre patrões e organizações trabalhistas para manter as reivindicações dos trabalhadores dentro de limites que não afetassem os lucros, e as perspectivas futuras de lucros suficientemente altos para justificar os enormes investimentos sem os quais o espetacular crescimento da produtividade da mão de obra da Era do Ouro não poderia ter ocorrido. (HOBSBAWM, 1995, p. 276).

Desta forma, a internacionalização da economia levou grandes empresas a defenderem o livre comércio e a questionar os investimentos do Estado no Bem-Estar-Social e a proteção aos trabalhadores (HOBSBAWM, 1995).

A diminuição da produtividade da mão de obra, as pressões dos trabalhadores jovens por aumentos salariais no final da década de 1960 (HOBBSAWM, 1995), aliadas ao fato de que nos anos 1970, “o progresso começou a parar de funcionar, confrontado com o desemprego crescente, a inflação aparentemente incontrolável e a incapacidade crescente dos Estados de cumprir sua promessa de cobertura abrangente” (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 18), influenciou para que o pacto assumido anteriormente com os governos e empresários dos países desenvolvidos – que permitia ao Estado garantir direitos básicos protegendo o trabalhador e assegurando um mercado consumidor para os produtos que estavam sendo produzidos em massa nesses países –, não fosse mais interessante para os empresários. Tendo em vista que estes não queriam diminuir os seus lucros, além de poderem contar com a exploração da mão de mão mais barata nos países com um poder do Estado enfraquecido em relação ao poder do mercado:

Aos poucos, ainda que de modo cada vez mais grave, os Estados manifestaram a incapacidade de cumprir suas promessas; aos poucos, mas em aparência de forma incontrolável, a fé e a confiança na potência do Estado começaram a se erodir. Funções antes reclamadas e ciosamente guardadas por Estados como monopólio seu, e amplamente consideradas pelo público e formadores de opinião mais influentes obrigações e missão inegáveis dos Estados, de repente pareciam onerosas e vorazes de recursos demais para os Estados-nação suportarem. (*idem*, p. 18).

Sendo assim, podemos considerar que as forças do mercado em uma economia transnacional são, em sua maior parte, consideradas invisíveis, difíceis de identificar. No entanto, os efeitos globais das forças anônimas podem ser identificados de forma contundente pelo definhamento das nações-estados, à medida que esse processo interfere na capacidade dos governos estatais tomarem as decisões (BAUMAN, 1999).

A crise do Estado de Bem-Estar-Social é a oportunidade criada que a elite econômica esperava para questionar o papel do Estado e, assim, fazer a defesa de um novo modelo de Estado que melhor atendesse aos seus interesses, como proposta de solução para crise, ancorado nos princípios neoliberais. Segundo Corti (2015), o Brasil vai

sofrer os impactos da reestruturação produtiva iniciada na Europa e nos EUA a partir de 1970 de forma intensificada na década de 1990.

Lamentavelmente a ideia de Bauman (2008) de que o Estado de Bem-Estar-Social promove uma solidariedade coletiva pode ser questionada, já que Hobsbawm (1995) observa que esse momento, marcado pelo pleno emprego produção e consumo em massa e uma notável melhora no padrão de vida das pessoas se comparado a períodos anteriores, como o entre guerras, transformou subjetivamente a vida dos trabalhadores dos países desenvolvidos (podemos estender essa análise para o Brasil) minando, aos poucos, o espírito de coletividade e a ideia de que as condições de vida dos trabalhadores só podiam melhorar pela ação coletiva e não pela ação individual. Assim, “o domínio do ‘nós’ sobre o ‘eu’” (HOBBSAWM, 1995 p.300), elemento essencial para coesão operária, foi se perdendo aos poucos, abrindo espaço para o fortalecimento do individualismo e da ideologia meritocrática.

Essa transformação da racionalidade coletiva para uma racionalidade que alimenta posturas individualistas (ABDALLA, 2004) está relacionada também com o desenvolvimento tecnológico e a lógica do mercado, à medida que contribui para a privatização das vidas (HOBBSAWM, 1995) pois:

[...] a televisão tornava desnecessário ir ao futebol, do mesmo modo como TV e vídeo tornaram desnecessário ir ao cinema, ou os telefones substituíam as fofocas com amigos na praça e na feira. Os sindicalistas ou membros de partidos que outrora iam às assembleias locais ou reuniões políticas porque, entre outras coisas, isso era também uma espécie de diversão ou entretenimento agora podiam pensar em formas mais atraentes de passar o tempo, a não ser nos casos excepcionais dos militantes. [...] A prosperidade e a privatização destruíram o que a pobreza e a coletividade na vida pública haviam construído. (*idem*, p 301).

O autor nos leva a refletir que a nova geração de operários que vivenciou o pleno emprego nos países ocidentais desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial, obtendo acesso ao consumo de produtos considerados anteriormente de luxo e ao desfrutar da democratização dos frutos das revoluções tecnológicas, como o acesso ao rádio, ao

telefone, à TV e ao vídeo passou por uma transformação em sua rotina e, à medida que o tempo livre e o lazer passaram a ser vivenciados no espaço privado, muitas vezes de forma solitária, as relações pessoais também foram se alterando para, sutilmente, o “eu” se sobrepor aos “nós”.

Sabemos que mesmo neste cenário que favorecia as forças de regulação existiam também movimentos emancipatórios em curso (SANTOS, 2011), no entanto evidenciamos com Hobsbawm (1995) e Abdalla (2004) a necessidade de contrapor a racionalidade do mercado à de alimentar a construção de relações pautadas em uma sociabilidade cooperativada. Isto tendo em vista que a melhoria da qualidade de vida dentro da racionalidade do mercado tem contribuído para a construção de subjetividades atomizadas e individualistas. Foi na Era do Ouro, sob o Estado de Bem-Estar-Social, que a atomização do indivíduo foi acentuada intensificando-se, logo em seguida, com a implantação das políticas neoliberais. Esta lógica abriu espaço para a secessão daqueles que melhoraram de vida como resultado das políticas públicas do Estado de bem-estar-social conquistadas a partir da luta de seus pais; no entanto parte daquela geração de operários não via isso como conquista coletiva e, sim, como mérito individual (BAUMAN, 2003).

Ao pensarmos os mecanismos que alimentam a ideologia e as formas de sociabilidade dominantes nesse contexto entendemos que se faz importante considerar a destituição do Estado-Nação como instituição doadora de sentido. O Estado deixou de ser uma instituição dominante no que diz respeito à organização de sua população, à medida que se tornou incapaz de articular o conjunto das instituições pois a lógica totalizadora passou a não ser mais capaz de articular a sociedade (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003). Esse esgotamento está relacionado à criação de outro modo de sociabilidade e tem consequências na subjetividade dos cidadãos:

[...] a dominação dos Estados Nacionais é correlativa de um tipo específico de subjetividade, a saber: a subjetividade cidadã. [...] Sem Estado-Nação como meta-instituição, não há subjetividade cidadã; sem cidadãos, como suporte subjetivo, não há possibilidade de Estado-Nação. Nesse sentido, o esgotamento do estado nação como meta instituição também implica o

esgotamento de um tipo específico de subjetividade: a subjetividade cidadã. (*idem*, p. 14).

Ser cidadão pressupõe uma ligação deste com a cidade, sendo o Estado uma referência no que diz respeito à vida em sociedade. No entanto, como fica a vida em sociedade quando o Estado deixa de ser um articulador das relações sociais que se estabelecem em seu território? Neste cenário, marcado pelo enfraquecimento do Estado pela individualização, fragmentação e precarização da vida, o cidadão, aquele que pensa a cidade e por consequência, o coletivo, sai de cena para ceder lugar ao “indivíduo” podemos considerar que um dos grandes problemas da individualização é que ela corrói e, de forma lenta, desintegra a cidadania, contribuindo para que as pessoas se tornem indiferentes ao que se refere ao bem coletivo (BAUMAN, 2001, 2009). Essa ideia vai ao encontro das reflexões de Tocqueville; conforme apresentado por Bauman (2001):

O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, [...]. O ‘cidadão’ é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade - enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à ‘causa comum’ ao ‘bem comum’ à ‘boa sociedade’ ou à ‘sociedade justa’ (p. 45).

A desintegração da cidadania, a fragmentação e a precarização vivenciadas por muitos indivíduos, fazem com que as suas vidas sejam marcadas pela incompletude por dores, medos, incertezas e insatisfação – condição que os faz vivenciar múltiplas tensões de origem econômica e política que se dão porque

[...] a modernidade é marcada pela perda do sentido imanente da vida e da realidade exterior [...] no mundo moderno, expresso pelas sucessivas crises e rupturas, o homem é obrigado a encontrar e estabelecer por si mesmo o sentido das coisas, dos objetos e de suas ações (ZUIN, 2007, p.81-82).

Nesse contexto, a posição social do indivíduo é cada vez mais frágil e instável na sociedade. Ele está cada vez mais desorientado, inseguro e seus sentimentos são cada vez mais vazios (BAUMAN, 2003; HOBBSAWM, 1995). Embora a maioria dos indivíduos, mesmo que de forma diferente, vivenciem esse processo de instabilidade e insegurança pode-se dizer que o trabalhador vive isso de forma mais intensa. Essa situação em que o indivíduo se encontra é fruto de vários fatores, como o esvaziamento do espaço público, o desenvolvimento do consumo, a lógica mercantil, entre outros, que estão intimamente ligados à construção e fortalecimento do sistema capitalista e a destituição do Estado como referência da vida em sociedade pois, à medida que o mesmo

[...] torna-se incapaz de produzir um sentido para orientar a experiência vital (social e individual), ele perde sua condição de articulador simbólico. Sendo assim, estamos na presença de outro tipo de Estado: o Estado técnico-administrativo (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003, p. 14).

Esse processo de destituição do Estado-nação – enquanto instituição autônoma e soberana que tem a capacidade de organizar e dar sentido à vida da população existente em seu território – se dá como resultado da incapacidade dos Estados Nacionais de regular o mercado (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003). Este movimento está ligado à transnacionalização da economia pois, segundo Hobsbawm (1995), à medida que a economia transnacional estabeleceu o seu domínio em nível mundial, o Estado-nação, delimitado por um território, foi solapado, enfraquecendo também as instituições internas que são limitadas pelas fronteiras territoriais, ao mesmo tempo em que as empresas transnacionais, o mercado de moeda internacional e os veículos de comunicação se fortaleceram.

Com a criação do Estado Técnico-administrativo o Estado, entendido como instituição centralizadora, deixa de ser prática dominante abrindo espaço para a construção de outra lógica, agora baseada nas forças do mercado que não são mais regulamentadas pelo Estado. Diferente deste, o mercado não tem o objetivo de ser um articulador das instituições presentes no Estado. A destituição dos Estados Nacionais e o

enfraquecimento das instituições, contribuíram para as mudanças no modo de organização social (LEWKOWICZ; CANTARELLI; 2003).

Os efeitos deste processo de transnacionalização da economia – que solapou uma instituição que de acordo com Hobsbawm (1995), até 1945 era considerada universal – teve impacto na construção da subjetividade do indivíduo contemporâneo. Considerando que “cada sistema social estabelece seus critérios ontológicos de existência. Nos Estados Nacionais, a existência é existência institucional, e o paradigma de funcionamento são as instituições disciplinares” (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003 p. 17) como a escola, a família, o hospital, a prisão, o quartel e a fábrica que, de forma articulada, regulamentam a vida (individual e social) a partir da lógica da subjetividade cidadã.

Essas instituições recebiam consistência integral da meta-instituição Estado-Nação, no entanto, com a passagem do Estado para o mercado, ocorreu o “enfraquecimento do território em que se apoiavam as instituições disciplinares” (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003):

Deste modo, o tabuleiro que regulava os movimentos das peças institucionais se desintegra. Sem um quadro que unifique o jogo, as instituições se transformam em fragmentos sem centro. Do encadeamento transferencial para a segmentação, as instituições veem alterar-se o seu status por outro lado, esta alteração descreve configurações que, desarticuladas da instância provedora de sentido e consistência, se desconfiguram como produção regrada. Definitivamente, trata-se da destituição de certas condições com capacidade de organizar significação, sem que se constitua nada equivalente com capacidade simbolizadora. (*idem*, p.18).

Com essa fragmentação as instituições também “veem afetadas as relações entre si porque o território que sustentava esse vínculo transferencial se desintegra no mesmo ritmo do esgotamento do Estado [...] Como consequência disso, o sofrimento nas instituições esgotadas se faz permanente” (*ibidem*). Isto traz efeitos dentro e fora da escola.

De uma perspectiva da humanização das relações em sociedade, entendemos que as instituições devem ser pensadas e vividas a partir do diálogo e da pluralidade, como possibilidades de espaços para construção de referências coletivas e, assim potência política. Não defendemos a volta do poder autoritário das instituições sobre os indivíduos. Compreendemos que as transformações sociais e das relações de trabalho influenciaram para que os indivíduos se sociabilizassem de outras formas não mais ancoradas nas instituições tradicionais. Consideramos que, ainda segundo os autores referidos, tanto as instituições estatais, como as mercantis produzem marcas e sofrimento no humano, mas os integrantes das instituições, nas quais o mercado é a instância dominante da sociedade, sofrem pela destituição, fragmentação e “ausência de normas para regular os encontros” (*ibidem*).

Podemos dizer que quando o papel do Estado é subtraído pela regulação do mercado, deixa de ser um articulador simbólico e não se responsabiliza pelas questões sociais; vários efeitos voltam-se sobre os indivíduos, um é a intensificação da precarização das condições de vida experimentada pelas classes populares.

Infelizmente, o descaso do Estado para com o bem comum e o bem viver da população, sobretudo da população subalternizada pelas relações hierárquicas constitutivas da sociedade capitalista, é um traço constitutivo da História do Brasil. Os setores dominantes que ocupam as funções de Estado infelizmente são refratários e recusam a concepção de bem comum e de bem viver para toda a sociedade. Assim, o Estado como ente regulador na sociedade brasileira sempre esteve alheio às necessidades das classes populares, sendo este um de seus traços constitutivos, conforme abordado por Ana Maria de Campos na banca de qualificação deste trabalho no dia 28 de novembro de 2016, bem como por vários historiadores como Luca (2012), Carvalho (2012) e Gomes (2012).

Ao olharmos para os movimentos de resistência que se desenvolveram ao longo da história do Brasil – em prol da Abolição da Escravatura, no final do século XIX; em prol de uma legislação trabalhista, no início do século XX (LUCA, 2012); em defesa dos direitos das mulheres; na busca histórica [e permanente] por direitos civis políticos e sociais (MORAES, 2012); da luta pela educação, no final do século XX (MEB, 1993) –

compreendemos que é uma marca do Estado brasileiro a não garantia dos direitos de sua população.

Pensamos sobre a intensificação dos problemas vivenciados pelos trabalhadores quando o Estado se desresponsabiliza do seu papel mediador pois enxergamos os destroços desta instituição e temos a clareza da falta de confiança no Estado. Segundo Certeau (2013), a perda da credibilidade e representação das instituições políticas contribuiu para a crise de autoridade, favorecendo a negação das mesmas, o que entendemos como um perigo. Não negamos as instituições políticas, queremos a reconstrução das mesmas em outras bases, democráticas. Defendemos que as instituições sejam, de fato, democráticas propiciando espaços coletivos para construção de referências comuns a partir das lógicas da solidariedade e da cooperação (ABDALLA, 2004) em que o indivíduo seja acolhido na coletividade, tendo os seus anseios compartilhados e os seus direitos garantidos.

À medida que sem a meta-regulação estatal as instituições perdem suas funções, tarefas, sentidos e dispositivos normatizadores, as subjetividades que emergem destas instituições, transformadas em galpões³⁵, não são mais as subjetividades institucionais (cidadãs), mas midiáticas; o que é fruto de uma lógica mercantil (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003). Quando o Estado Nação – que pressupõe uma identidade nacional – deixa de ser “a instância dominante produtora de subjetividade” (LEWKOWICZ; CANTARELLI; GRUPO DOZE, 2003), uma das tensões experimentadas pelo indivíduo se dá em função da construção da sua identidade (BAUMAN, 2001, 2003) pois a subjetividade pode ser considerada a essência que viabiliza a identidade individual e coletiva (EWALD; SOARES, 2007).

Existe uma ampla discussão sobre o conceito de identidade. “De modo geral, a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas” (GIDDENS, 2005 p. 43). Ao pensarmos a construção da identidade da juventude na atualidade por exemplo, esta formação não está mais limitada à “família e às universidades, mas acontece em

³⁵ As instituições são consideradas galpões, quando o seu funcionamento se dá a partir da lógica do mercado. “As instituições sem Estado são galpões. As instituições sem normatividade capaz de produzir subjetividade são galpões” (LEWKOWICZ; CANTARELLI; Grupo Doze, 2003 p. 20).

contextos sociais, culturais e políticos, dos mais diversos, englobando um campo maior de possíveis (e às vezes contraditórios) projetos pessoais e coletivos” (MISCHE, 1997 p. 140), de modo muito diferente da década de 1960.

Segundo a autora supracitada, ‘ser jovem’ naquela época era equivalente a ‘ser estudante’, no entanto, a partir de 1990 “a identidade juvenil se desloca para fora das universidades, estendendo seu alcance além dos setores médios e abrangendo outras significações, altamente ligadas ao consumo e aos ‘estilos’ culturais” (*idem*, p. 143). Nesse contexto a construção da identidade – ligada ao consumo que, antes, estava amparada nas instituições, construída coletivamente – tende a se dar de forma privatizada, individualizada, sendo tarefa de cada indivíduo assumir a responsabilidade por essa construção, apoiado na ideia de liberdade e autossuficiência.

O declínio dos laços sociais e da comunidade contribui para que identidades sejam construídas precariamente, de forma solitária, sendo marcadas pela vulnerabilidade, fragilidade e insegurança (BAUMAN, 2001, 2003, 2009). Essa precarização é muito mais sentida pela classe trabalhadora pois essa construção se dá de forma desigual, visto que as condições econômicas interferem nesse processo. Segundo Bauman (2003), a comunidade tem como característica a existência de “biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa ainda mais longa de interação frequente e intensa”, devido aos laços “comunitários, de vizinhança, de família e, finalmente, dos laços que nos ligam a uma imagem coerente de nós mesmos” (p. 48). À medida que as instituições tradicionais vão se enfraquecendo, ao perderem a sua função e o seu poder de articulador simbólico que contribuiu para a formação de subjetividades cidadãos, os indivíduos vão perdendo as referências coletivas, se vendo obrigados a tomar decisões de forma solitária. Abre-se espaço para experiência da subjetividade privatizada (FIGUEIREDO; SANTI, 2008).

Estes autores nos levam a refletir que as experiências da subjetividade privatizada estão articuladas com a ideologia que defende a liberdade individual, ideologia que teve consequências negativas para o indivíduo. Eles afirmam que “na busca de reduzir os ‘inconvenientes’ da liberdade, [...] se foi instalando e sendo aceito entre nós, ocidentais e modernos, um verdadeiro sistema de docilização, de domesticação dos indivíduos” (2008 p. 48). As instituições tradicionais, juntamente com os veículos de comunicação de

massa, impuseram padrões e controles às emoções, aos desejos, à imaginação e às condutas (*Ibidem*).

Este debate dialoga com as questões apontadas por Ribeiro (1995), visto que este aborda o fato de que a crise das instituições possibilita que um complexo e poderoso sistema de comunicação de massa opere “fazendo a cabeça das pessoas. Impondo-lhes padrões de consumo inatingíveis, desejabilidades inalcançáveis [...]” (p. 207) produzindo uma homogeneização dos territórios espacial e existencial e homogeneização do tempo³⁶, reorganizados de acordo com as flutuações do mercado cultural, dado que a padronização subjetiva faz parte das estratégias para a criação de desejos que fortaleçam o *status quo* (ROLNIK, 2014). No entanto, essa imposição se dá de forma sutil, com uma aparência de liberdade pois a obediência aos padrões vem disfarçada pela sedução, não pela coerção e, assim, dissimulada de livre arbítrio (BAUMAN, 2001; FIGUEIREDO; SANTI, 2008).

À medida que os valores hegemônicos vão se impondo sobre os indivíduos, tem-se um processo que contribui para constituição de subjetividades conformadas (SANTOS, 2007; ROLNIK, 2004), incapazes de reconhecer e/ou reagir às contradições que vivenciam. Não podemos nos esquecer de que o processo de constituição das subjetividades é regido pela lógica ocidental capitalista, (ROLNIK, 2004, 2014) que visa o lucro e a manutenção do modo de produção vigente. Nesse contexto, “os indivíduos têm que ser despersonalizados e anônimos para poderem se mover, sozinhos ou em grupo, como ‘remessas de mercadoria’” (ROLNIK, 2014 p. 91).

Essa lógica nos produz como consumidores, onde o que se consome é muito mais do que bens materiais. As pessoas estão em busca de receitas de vida, de aprovação pessoal, de segurança e de felicidade e a lógica mercantil nos dá a ilusão da possibilidade de satisfação dessas necessidades indo às compras (BAUMAN, 2008, 2001), “sem se preocupar com o desarranjo mental e moral que provocam” (RIBEIRO, 1995 p. 207).

Para Larrosa (2004), nessa sociedade a qualidade de vida se reduz à satisfação das necessidades marcadas pela lógica do consumo. No entanto, Bauman (2008, 2009),

³⁶ Homogeneização do tempo se refere ao fato dessa sociedade imprimir “uma velocidade externa na administração do tempo” que não respeita às singularidades de ritmo (ROLNIK, 2014 p. 91), o que terá impactos na subjetividade e nas relações estabelecidas entre os indivíduos, conforme veremos adiante.

ao aprofundar essa questão, afirma que, na sociedade atual, – que traz a promessa de facilitar a conquista da felicidade instantânea e perpétua – os indivíduos, muito mais que satisfazer as necessidades procuram satisfazer os desejos e para isso, correm contra o tempo na busca de uma felicidade que está baseada na satisfação dos mesmos por meio da conquista de bens materiais.

Os indivíduos vão se constituindo a partir do consumo. Desta forma, a subjetividade do ‘sujeito’ é um fetiche, dado que a estratégia do mercado de vender *kits* identitários expostos nas vitrines e produzidos em massa, contribui para que os indivíduos comprem e vendam com certa frequência e facilidade os símbolos necessários para a construção e reconstrução de sua identidade (BAUMAN, 2003, 2008, 2009).

A lista para compor a sua identidade é longa e o indivíduo irá montá-la indo às compras; na busca por reconhecimento ele fará um esforço para tornar a sua escolha reconhecida publicamente. À medida que os “símbolos de identidade exibidos em público são todos fornecidos pelo mercado. [...], os bens de consumo dificilmente são neutros em relação à identidade; tendem a vir com o selo ‘identidade incluída’” (BAUMAN, 2008 p. 143).

De acordo com Pelbart (2001), o capital tem estabelecido uma nova relação com a subjetividade, já que agora ele penetra no inconsciente dos indivíduos, os mobiliza, os põe a trabalhar e produz uma subjetividade flexível. Sendo que, “através dos fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade” (p. 34). Afinal, como o capitalismo sobreviveria se não capturasse as emoções e os desejos de milhões de pessoas?:

Como conseguiria ele mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina planetária? Como se expandiria se não vendesse a todos a promessa de uma vida invejável, segura e feliz? Afinal, o que nos é vendido o tempo todo, senão isto: maneiras de ver e de sentir, de pensar e de perceber, de morar e de vestir? O fato é que consumimos, mais do que bens, formas de vida [...] (*ibidem*).

Ao pensarmos a educação enquanto uma das práticas que contribui na constituição de sujeitos, consideramos importante refletir sobre esse processo pois a escola pode contrapor essa lógica problematizando por exemplo, o consumo individualista possibilitando reflexões sobre o consumo solidário voltado para a satisfação das necessidades qualitativas e não quantitativas problematizando não apenas a forma como temos consumido, mas a forma como a sociedade vem produzindo (SANTOS, 2011).

Com o estudo que realizamos sobre a sociedade em que nos (des) encontramos percebemos que o neoliberalismo veio intensificar os processos de atomização privatização da subjetividade, fragmentação, fragilização e desencantamento do indivíduo, além da ideia de satisfação dos desejos por meio do consumo. Conforme abordamos no início deste capítulo, as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram marcadas por crises e, com isto, o desmantelamento dos Estados nacionais (HOBBSAWM, 1995). A solução apontada pela elite econômica para resolver a crise do Estado de Bem-Estar-Social estava ancorada nos princípios neoliberais:

(...) a confiança do público foi investida na 'mão invisível' do mercado. [...] 'Desregulamentação', 'privatização', 'subsidiarização' haveriam de alcançar aquilo que regulamentação, nacionalização e empreendimentos comunais dirigidos pelo Estado deixaram [...] de obter (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 19).

Nesse contexto de fortalecimento da soberania do mercado em detrimento da soberania do Estado:

Funções do Estado tinham de ser e seriam deslocadas ('transferidas', 'terceirizadas' e/ou 'contratadas') para o mercado, esse espaço reconhecidamente 'sem política'; ou deixadas sobre os ombros de indivíduos humanos, agora em tese capazes de suprir individualmente, [...] aquilo que não tinham conseguido produzir de modo coletivo, inspirados e movidos pelo espírito comunal (Idem, p. 20).

O Estado destituído de poder e enfraquecido transfere para o setor privado a maioria das suas funções e prerrogativas. À medida que se rende às forças do mercado, tira dos cidadãos o poder de decidir sobre as questões políticas. Este processo produz a separação entre o poder de agir e a política; o poder se refere “à capacidade de levar coisas a cabo”, enquanto a política é “a habilidade de decidir que coisas são necessárias e [como] devem ser feitas”. No entanto, o rompimento do pacto “entre poder e política” deixa o poder nas mãos do mercado praticamente livre de qualquer controle político (BAUMAN, 2008; BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 32).

O Brasil vivenciou o processo de abertura ao capital internacional privatizações, incentivo às importações e redução das funções do Estado no governo Sarney, o que foi intensificado nos governos Collor e FHC (CORTI, 2015). Na década de 1990 já vivenciávamos as consequências da política neoliberal, como a perda de direitos, aumento do desemprego, congelamento dos salários, redução dos gastos públicos em serviços básicos, como saúde e educação, o que implicou na precarização desses setores. O discurso predominante na década era o da necessidade do enxugamento da máquina, retomado com força nesta segunda década do século do XXI.

Do mesmo modo que, na Europa, como aponta Bauman e Bordoni (2016), “tudo [todos os direitos] se tornou discutível, questionável, instável, destinado a perecer ou a ser eliminado com uma canetada, em função de necessidades urgentes problemas de orçamento [...]” (p. 72), entre outras justificativas podemos dizer que no Brasil também ocorre o mesmo na década de 1990 e na atualidade. Por certo, o que está “por trás dessa filosofia da incerteza por trás da liquidação do Estado de bem-estar-social, [...] jaz a crença neoliberal de que todos devem prover a si próprios, sem sobrecarregar os outros com suas necessidades e insuficiências” (*ibidem*):

Na lógica neoliberal prevalece o princípio econômico segundo o qual toda a ação, toda concessão, todo serviço de produzir seu próprio lucro, cujo custo deve ser assumido por aqueles que o utilizam, e não distribuído por toda a comunidade, cuja única obrigação é contribuir coletivamente para manter o aparato de Estado. A aplicação estrita desse princípio rigoroso produz consequências desastrosas em termos de justiça social, como fica evidente nos lugares onde ele é adotado. (Idem, p. 73).

O neoliberalismo é excludente à medida que limita os direitos a um “contrato individual do consumo de serviços privatizados”, regido pela lógica do mercado (SANTOS, 2002). Esta ideologia é alimentada por valores individualistas que não veem o coletivo como responsabilidade de todos pelo princípio de liberdade burguesa³⁷ e pela ideologia da meritocracia, que responsabiliza os indivíduos por suas conquistas, sendo estas, frutos dos seus méritos podemos dizer que os princípios do neoliberalismo, ao promover e difundir a lógica de que cada um é responsável por si e está sozinho na luta por sobrevivência, o outro se torna um problema, um:

[...] competidor, um adversário que deve ser vigiado pois pode nos privar de alguma coisa; ele pode agarrar a oportunidade de um emprego, ganhar a competição que tínhamos em vista, gozar de um benefício reservado a poucos ou mesmo apenas estacionar seu carro na única vaga disponível, ou pegar, diante de seus olhos, a última garrafa em promoção especial na prateleira do supermercado (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 99).

A cultura que estimula a competição, o desejo pelo sucesso e o sentimento de culpa pelo insucesso promove a barbárie, levando a humanidade a um retrocesso (ADORNO, 1995). A quebra de laços com o coletivo e a transformação do outro em adversário traz consequências desastrosas na forma como as pessoas vêm se relacionando. É preciso combater o neoliberalismo pois essa política alimenta a competição. Segundo Adorno (1995), “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana.” (p. 160).

Outro motivo para combater o neoliberalismo é que essa política, além de promover uma racionalidade marcada pelo individualismo e pela competição ao defender a não intervenção do Estado na economia, também produz o enfraquecimento da participação política e, assim, da própria política. Com uma política baseada no princípio do livre mercado e principalmente, no livre movimento do capital e das finanças, a economia ficou apartada do controle político. Além da separação entre poder e política, esta lógica propiciou a cisão entre economia e política. A intervenção do Estado na

³⁷ Liberdade para ter, consumir, restrita a questões jurídicas e à realização das necessidades materiais.

economia passou a ser vista como um problema e, aos poucos, o capital foi minando o seu poder (BAUMAN, 1999):

A perda de poder resulta num enfraquecimento das políticas econômicas, o que por sua vez se reflete nos serviços sociais. A crise do Estado se deve à presença desses dois elementos: incapacidade de tomar decisões concretas no âmbito econômico e portanto, a incapacidade de prover serviços adequados (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 28).

Nesse sentido, os governos (instâncias que administram o Estado) estabelecem um duplo compromisso com o mercado e com os eleitores – sendo os objetivos dos dois diferentes pois o segundo grupo fragmentado tem uma capacidade menor de pressionar o governo. Este, sendo dependente do mercado, não cumpre os compromissos com os cidadãos, o que gera por sua vez, desconfiança e indignação por parte da população em relação à classe política, já que existe um grupo hegemônico que se mostra indiferente, descomprometido e omissos no que se refere ao programa apresentado (BAUMAN; BORDONI, 2016).

Esse contexto e a ampliação do desgaste com as instituições políticas contribuem para um crescimento da negação da própria política por uma parcela da população. Não estamos, aqui, reduzindo a participação política às disputas eleitorais, mas consideramos que no imaginário do senso comum a política está relacionada aos partidos e governos. Entendemos também que a construção de uma outra sociedade passa pela disputa política dos vários espaços, como as ruas e as instituições, o que nos coloca no movimento de pensar o porquê de as pessoas não quererem ocupar os espaços institucionalizados pois compreendemos que, ao abordar a politicidade da educação, esse processo deve ser considerado.

A partir da década de 1970 houve uma diminuição da participação dos jovens e/ou classe média nos principais partidos de esquerda dos países europeus, que trocaram a participação via partidos políticos pela participação nos movimentos ligados ao ‘meio ambiente’, aos feministas e aos ‘novos movimentos sociais’ (HOBBSAWM, 1995).

Durante o processo de crise foi possível observar um afastamento dos cidadãos da vida política institucional, ficando esta atuação nas mãos da ‘classe política’, composta por um grupo de pessoas que, segundo o mesmo autor, na maioria das vezes, vive “da” e não “para” a política, como os políticos profissionais. Os que vivem “da” política, conforme Weber (2006), são aqueles que estão na política por verem nela uma fonte de renda, o meio que encontraram para se sustentar. Tiburi (2016a), ao pensar a negação da política na atualidade, considera que um dos fatores que contribuem nesse processo é a rejeição da população à postura burocrática e pragmática dos governantes, que se preocupam em manter os seus cargos, visto por muitos políticos como um emprego que precisa ser mantido.

Outra faceta da antipolítica é a redução dos partidos políticos às disputas eleitorais pois a mesma “assegura a continuação do jogo político em curso entre os partidos, mas o priva de significado social, já que o cidadão é obrigado a cuidar do seu próprio bem-estar” (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 26). São portanto, vários os fatores que favorecem o desengajamento político. Entre eles temos o estabelecimento da economia transnacional, o enfraquecimento das instituições e, assim, dos partidos; o desenvolvimento do consumo em massa, do individualismo e da fragmentação do indivíduo (HOBBSAWM, 1995).

Podemos dizer também que a falta de credibilidade com a política está relacionada ao esvaziamento do espaço público, o que contribui para o esvaziamento da política pela cooptação da política pelo mercado, já que o fato do Estado não garantir as necessidades básicas – aliado à lógica que alimenta que o indivíduo é o único que responde por si – também desestimula a participação política. Desta forma a política neoliberal tem como consequência a desresponsabilização do Estado. Ao se isentar de seus compromissos, o Estado transfere para os indivíduos suas responsabilidades pois o neoliberalismo tem como princípio delegar “a setores privados a maior parte das responsabilidades originais do Estado” (BAUMAN; BORDONI, 2016 p. 47).

À medida que o Estado não cumpre a função de garantir o bem coletivo, contribui com esse processo que desestimula a participação política, favorecendo uma espécie de apatia política e desinteresse pelas causas comuns, no entanto, o vácuo deixado pelos cidadãos, no que diz respeito aos direitos coletivos, é ocupado de várias formas; uma delas é “por um ‘ativismo de consumo’ aparentemente apertado e um tanto apolítico”

(BAUMAN, 2008 p.184). O problema deste ativismo é que ele, além de envolver um número pequeno de pessoas, não amplia a participação social em assuntos públicos para além das questões relacionadas ao consumo.

Esse ativismo é visto por Bauman (2008 p. 185) como “um sintoma do crescente desencantamento com a política”, visto que os envolvidos neste movimento cobram do mercado e dos indivíduos por mudanças e não do Estado. Esse desencantamento e/ou despolitização pode ser observado quando vemos muitas pessoas tratarem o processo político partidário como algo irrelevante ou alheio a elas, como se as decisões políticas não tivessem impacto em suas vidas.

Como Bauman (2008), Hobsbawm (1995) também associa essa despolitização e desencantamento ao consumo e à perda de credibilidade da política institucional. Segundo o autor, a privatização da vida e o entretenimento egoísta por meio “do consumo tornavam a política menos importante e menos atraente” para alguns, já “os que achavam que pouco obtinham com as eleições davam-lhes as costas” (p. 558). Esse cenário contribui para a negação e para propagação de preconceitos sobre a política. Arendt (2007b) aborda que os preconceitos, tão presentes no cotidiano sobre o que vem a ser a política e contra a própria política, indicam algo político. Segundo esta filósofa os preconceitos,

Indicam que chegamos em uma situação na qual não sabemos — pelo menos *ainda* — nos mover politicamente. O perigo é a coisa política desaparecer do mundo. Mas os preconceitos se antecipam; 'jogam fora a criança junto com a água do banho', confundem aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe como inerente à própria natureza da política e sendo por conseguinte, inevitável (2007b p. 25-26).

No início do século XX Bertolt Brecht (2011) já apontava as consequências do preconceito sobre a política, ao refletir sobre os problemas sociais que são intensificados com sua negação:

O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe o custo de vida,

o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato

e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

É preciso, nesse sentido, considerar que os preconceitos fazem parte da vida dos indivíduos em sociedade. Assim, a política deve trabalhar com o esclarecimento e a dispersão de preconceitos (ARENDDT, 2007b).

Ao mesmo tempo em que não podemos ignorar a existência de um processo de negação da política e que existe um movimento que contribui para a apatia política por uma parte da sociedade, é preciso considerar que as formas de se fazer e pensar política na atualidade não são as mesmas de décadas atrás pois as transformações sociais e as novas formas de socialização também alteraram o modo de participação política. De acordo com Mische (1997), não é possível pensar a participação política a partir de categorias estáticas pois a forma tradicional de fazer política foi alterada e o modo como as pessoas entendem o que é fazer política, também.

Ao debater a participação política dos jovens brasileiros na década de 1990, Mische (1997) aborda que é preciso pensar as transformações na construção da identidade juvenil, tanto da juventude militante, como dos grupos juvenis mais amplos porque esta construção é dinâmica. Nesse processo, devemos considerar as novas formas de sociabilidade juvenil marcadas por redes interativas diversificadas. Sendo “necessário analisar as transformações nas redes interpessoais e organizacionais nas quais os jovens se encontram, bem como as estruturas diferenciadas dessas redes influenciam na articulação de projetos pessoais e sociais” (p. 138-139):

No meio dos grupos organizados, também se vê uma complexificação marcante das formas de participação social e política, embora essas redes continuem a ser densas e entrelaçadas. Jovens com algum interesse político agora podem escolher entre muitas formas alternativas de militância, incluindo partidos políticos, movimentos populares, sindicais e antidiscriminatórios, organizações não-governamentais e associações profissionais. [...] Mais recentemente, outros grupos juvenis estão emergindo, desde os movimentos dos negros e homossexuais, até as associações de área e as empresas juniores, localizadas nos cursos universitários (*idem*, p. 144).

A mesma autora aborda que a década de 1990 foi marcada pela frustração com as instituições democráticas em função dos escândalos, contradições e práticas autoritárias:

Esses fatores confluíram para sustentar uma ambivalência forte sobre a política, um ceticismo sobre a possibilidade de mudanças institucionais e uma tendência à paralisia política porém, essa ambivalência não significa necessariamente que os jovens fossem acrílicos ou apáticos. Aponta por outro lado para a falta de espaços centralizadores ou de identidades públicas unificadoras, capazes de transformar suas críticas sociais — muitas vezes agudas — em ação coletiva. Mas o potencial que poderia ser mobilizado para protesto social ainda estava presente; a simpatia, a indignação e o entusiasmo dos jovens poderiam ser tocados de forma inesperada, como aconteceu em agosto de 1992 (MISCHE, 1997 p. 144 - 145).

Na década de 1990, uma parte da militância estudantil atuava em instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE), em articulação com os partidos. No entanto, em função desses movimentos terem um caráter denso com dificuldades para dialogar com os jovens de fora e falando mais entre si, nem sempre tinham ressonância com as identidades dispersas, devido às diferenças de aspirações. Ao mesmo tempo, ainda segundo o autor, novos movimentos estavam sendo criados fora do campo institucional tradicional, como os Fóruns Sociais juntamente com a eclosão de diferentes formas “contestadoras de expressão cultural”.

Na atualidade existe um ciclo mundial de manifestações caracterizado pela falta de credibilidade em relação ao Estado, marcado por um forte repúdio ao partidarismo e às

instituições políticas. Nesse contexto existe uma tensão entre o apartidarismo e o antipartidarismo. Este último não é homogêneo, sendo formado por uma juventude despolitizada que não tem história de participação orgânica em movimentos e também por oportunistas de direita. Neste cenário é um desafio articular os movimentos sociais com o Estado, buscando mecanismos de mudança institucional conforme, ainda, Mische (2015):

Se se cobram serviços coletivos para todos, como o MPL [Movimento pelo Passe Livre], é preciso que haja pessoas dentro do governo que simpatizam com os movimentos. Tem de achar aliados dentro do governo. Se se repudia o governo de maneira absoluta, não haverá diálogo institucional para as reivindicações (*idem*, p. 141).

Desta forma, ao considerarmos que a lógica dominante se sustenta pelo poder político que está nas mãos de uma elite, se faz necessário, além de pressionar as instituições que governam o Estado, disputá-las.

3.2 Movimento Estudantil: potência, resistência e esperança

*Ocupar e resistir
Quantos lutaram
Gritaram faleceram
Mais de mil?
Aqui vai virar o Chile
Ou o Chile virou o Brasil?*

(Lucas Penteadó, o Koka e Fabrício Ramos, 2015)

Esta sociedade em que nos (des) encontramos se manifesta, no campo da educação, de diversas formas. Vivemos tempos de retrocesso, mas que carregam potência, resistência e esperança; sobre retrocesso podemos citar, como exemplo, a

Reorganização Escolar³⁸ que o governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, tentou impor no final de 2015 sem nenhum diálogo com os educadores e estudantes. A reorganização tinha como proposta a divisão das escolas em três ciclos: algumas com alunos de 6 a 10 anos; outras com os adolescentes de 11 a 14 anos; outras atenderiam jovens entre 15 e 17 anos.

Um dos argumentos para a separação dos estudantes em unidades diferentes foi o conflito em função das diferenças de idades, conforme página oficial da Secretária da Educação. Este argumento não se sustenta por ser primeiramente, antipedagógico, uma vez que sabemos da necessidade da convivência entre as crianças, adolescentes e jovens como uma forma de aprender a lidar com a diversidade. Outro problema da proposta foi a desconsideração do sentimento de pertencimento que os estudantes têm para com a escola obrigando-os a mudarem de unidade sem considerar os laços estabelecidos. Outro aspecto é que a proposta intensificaria a fragmentação da rede, dificultando a articulação política dos estudantes, professores e comunidade, sem contar as questões estruturais.

Além de que, com a Reorganização, 94 escolas seriam fechadas, 754 escolas passariam a oferecer ciclo único e 340 mil estudantes seriam transferidos de escola, de acordo com dados da Secretária da Educação e citados no artigo “Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo” (PÓ et al., 2015).

A proposta de Reorganização pode ser considerada uma contrarreforma, um retrocesso, visto que a sua aprovação se deu às pressas, em setembro de 2015, sendo realizada sem nenhuma participação dos educadores, estudantes e da comunidade em geral. Teve a marca do autoritarismo em sua construção à medida que não considerou os princípios da gestão democrática que visa a participação dos vários envolvidos neste processo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996).

Embora o governo tenha revogado a Reorganização em dezembro de 2015, após pressão estudantil, dados levantados por professores e pesquisadores da Rede Escola

³⁸ Ver página da Secretária da Educação. In: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/> Acesso em 15/03/2017.

Pública e Universidade (CORTI et al, 2016) apontam que ela está sendo implantada de forma velada e à revelia. De acordo com o estudo publicado por este grupo de pesquisadores, no ano de 2016, 165 escolas não ofertaram turmas de ingresso na rede estadual, além de uma redução de 2.404 turmas e um aumento do número de alunos por classe. Sendo assim, a reorganização que foi suspensa por não atender as demandas da comunidade escolar está sendo implantada gradativamente, à sua revelia.

Entendemos que ela precisa ser analisada dentro de um contexto mais amplo, considerando as políticas globais. Na década de 1980 o Chile foi “o laboratório internacional de reforma do campo educacional nos termos da ideologia neoliberal” (CUNHA, 2000, p. 64). Essa reforma, marcada por uma orientação privatista, flexibilização do currículo e descentralizada, resultou na transferência da responsabilidade de financiar a educação para o setor privado e na municipalização do ensino. Diversos países na América Latina adotaram, no final século XX, reformas ancoradas na lógica neoliberal. Na década de 1990, o Brasil e a Argentina vivenciaram reformas orientadas por esse modelo econômico (Ibidem).

No entanto, apesar deste cenário no qual a política parece estar perdendo o sentido e as forças reguladoras se sobrepondo às forças emancipatórias (SANTOS, 2011), entendemos a consciência política como ampliação da potência de vida, que nos permite pensar uma outra forma de viver pois, conforme Pelbart (2001) o poder não se impõe sobre uma massa passiva.

As reformas trouxeram consequências desastrosas para a educação nos três países e estão sendo questionadas pelos estudantes. Um exemplo de resistência são os estudantes chilenos que, desde 2006, vêm realizando protestos massivos questionando as políticas educacionais adotadas de forma autoritária por Pinochet. Oliveira (2011) aborda esse movimento de resistência no artigo “Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile?”. De acordo com o autor, o Chile vivenciou, em 2006,

uma mobilização estudantil que começou como um protesto exigindo a gratuidade do passe escolar (vale transporte) e a diminuição do valor da inscrição na Prova de Seleção Universitária (PSU), reunindo inicialmente cerca de 10 mil estudantes. Tinha início em 30 de maio de 2006 aquilo que

ficou conhecido como a Revolta dos Pinguins, numa referência à aparência dos uniformes utilizados pelos estudantes. Ensaíada em anos anteriores, tomava corpo uma grande mobilização protagonizada por estudantes secundaristas que, articulados em nível nacional, entraram em greve, tomaram as escolas, organizaram assembleias e saíram em passeatas, ensejando uma cena inusitada no recente cenário da história chilena. (p. 02).

Em junho de 2011, num cenário mundial marcado por mobilizações e manifestações em diversos países do Oriente Médio [conhecida por “Primavera Árabe”], da Europa e nos EUA [Wall Street], o Chile retoma os protestos, agora por meio da liderança dos estudantes universitários. Secundaristas e universitários questionaram, de forma mais ampla, com novas demandas – mas inserindo muitas das pautas antigas –, o modelo educacional desigual e excludente resultado das diretrizes impostas no contexto de uma economia neoliberal (OLIVEIRA, 2011, p.02). São várias as pautas de lutas dos estudantes, tanto em 2006, como em 2011; uma bandeira comum foi a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas.

A nosso ver, a qualidade defendida por esse movimento é “a qualidade da escola pública na perspectiva democrática e popular” (DI GIORGI; LEITE, 2013 p. 316), assim, uma qualidade pedagógica e social que se contrapõe à qualidade marcada pela racionalidade do mercado. Não cabe, neste trabalho, entrar nas especificidades, motivações e resultados deste movimento, mas deixamos registrado que ele foi considerado um símbolo de resistência estudantil no mundo inteiro.

Aqui no Brasil os secundaristas iniciaram no final de 2015 um processo de ocupações³⁹ das instituições de ensino, conhecida por “Primavera secundarista”, com o objeto de barrar a reorganização. Os professores pareciam imobilizados e demoraram a reagir, no entanto, os estudantes se organizaram de forma rápida questionando e pressionando o governo para suspender essa contrarreforma. Assim como no Chile, onde os estudantes tiveram um amplo apoio da sociedade, aqui no Brasil os estudantes foram apoiados de diversas formas: pelos pais pela comunidade por meio de doações de

³⁹ Alguns estudos já foram realizados sobre as ocupações. Sobre essa discussão ver: REVISTA **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas: CEDES, v. 37, n. 137, out.-dez., 2016. Disponível em: <http://www.cedes.unicampbr/publicacoes/edicao/663>. Acesso em: 27 maio de 2017.

alimentos, água e produtos de higiene pessoal; os estudantes também receberam apoio por parte das classes artísticas e intelectual, que realizaram atividades nas instituições ocupadas, como aulas abertas, oficinas e shows.

Os estudantes também contaram com o apoio dos Movimentos Sociais, de alguns partidos de esquerda como PT, PSOL e PC do B e dos diversos sindicatos, como a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APEOESP). O sindicato dos professores da rede estadual realizou atividades informativas problematizando as consequências da reorganização e publicou a nota “Posicionamento público contra a 'reorganização escolar’”⁴⁰, assinada por várias organizações.

Nas discussões em torno da reforma proposta pelo governo do estado de São Paulo, Cunha (2000) aponta que a reforma educacional iniciada no Brasil na década de 1990 [de forma autoritária] ainda está em processo. Naquela época foram promulgadas leis e decretos que atingiram desde o ensino fundamental ao superior promulgações que “acionaram mudanças em aspectos tão variados quanto financiamento, gestão, acesso, avaliação, currículo e carreira docente” (*idem*, p. 53).

Naquele momento houve vários movimentos de resistência. Para muitos que estão vivendo o cenário atual marcado por leis antidialógicas, talvez por estarem imersos no seu tempo e “contaminados” pela ideia de que a história chegou ao final (SANTOS, 2007, SANTOS, 2008), a impressão é a de que não existe nada a fazer e que nada está acontecendo, no entanto, as fotos a seguir, que retratam manifestações estudantis realizadas em 2015, evidenciam que existem lutas em curso para barrar a contrarreforma, mostram que por mais que a força regulação atue querendo produzir a ideia de fim da história, existe um movimento de resistência da força emancipação:

⁴⁰ <http://www.apeoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contr-a-bagunca-da-s-e/posicionamento-publico-contr-a-reorganizacao-escolar/>

Figura 10 - Ocupação estudantil em Sorocaba-SP



Fonte: Ocupação AVC (página de Facebook).⁴¹

Esta experiência confirma que o processo de luta é por si só, educativo por meio de protestos e articulações por mais direitos aprendemos que carregamos a possibilidade de reinventar o mundo e o modo como vivemos. Aprendemos que somos sujeitos da história (FREIRE, 2013b). As ocupações estudantis se deram de forma singular nas diversas escolas, no entanto observamos que, no geral, foram marcadas por assembleias, nas quais os estudantes decidiam cotidianamente a dinâmica do dia a dia e o funcionamento da ocupação. Debatendo e votando, decidiam coletivamente as regras.

Decidiam em plenárias as atividades que seriam desenvolvidas. Organizaram em grupos de trabalhos, nos quais os próprios alunos e alunas ficavam responsáveis pela limpeza da ocupação por providenciarem a comida e garantirem a segurança do grupo. Realizaram rodas de conversa, refletindo sobre temas diversos, desenvolveram atividades

⁴¹Disponível

em:
<https://www.facebook.com/ocupacaoavc/photos/a.1526361824349737.1073741832.1524243651228221/1526362384349681/?type=3&theater>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

culturais e uma avaliação diária do movimento. Estes estudantes vivenciaram uma experiência democrática inédita.

Por se tratar de um movimento recente, não é possível afirmar os frutos dessa experiência, mas ela nos indica que está sendo construída uma outra maneira de pensar a escola e de se fazer política dentro e fora dela. A foto anterior, com os estudantes em roda debatendo a educação que querem de forma horizontal é simbólica pois anuncia a possibilidade de construção de relações democráticas dentro e fora da instituição escolar.

Figura 11 - Manifestação de estudantes secundaristas na cidade de São Paulo



Fonte: Imagem amplamente divulgada na Internet

As fotos evidenciam a resistência e a articulação estudantil. A imagem retratada na figura 11 é muito expressiva, mostra que a luta educa: aconteceu na rua, espaço ocupado pelos estudantes para chamar a atenção da sociedade e pressionar o Estado a garantir seus direitos. As duas imagens retratadas na sequência mostram que a luta por direitos não é simples pois a tensão entre as forças existentes evidencia as dificuldades que a força emancipação enfrenta, ao se contrapor à força regulação (SANTOS, 2011).

Na figura a seguir, vemos a tentativa de minar a participação dos estudantes. O uso da força policial é muito presente quando se trata do jogo de poder entre a força regulação e força emancipação:

Figura 12- Repressão policial durante as ocupações São Paulo – SP



Fonte: Imagem amplamente divulgada na Internet

A figura 13 evidencia, mais uma vez, a resistência estudantil: desta vez “a tentativa de reintegração de posse do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza pelo batalhão de choque da polícia militar”, conforme página da UBES⁴². Os estudantes ocuparam escolas técnicas estaduais no primeiro semestre de 2016, questionando a falta de merenda e cobrando a abertura de investigações que apurassem as irregularidades nos contratos referentes à alimentação escolar, pois são veiculadas pela mídia denúncias sobre a existência de uma “máfia” que desvia os recursos destinados à merenda escolar.

⁴² Ver: <http://ubes.org.br/2016/vitoria-dos-estudantes-reintegracao-de-posse-do-centro-paula-souza-em-sao-paulo-e-suspensa/#sthash.Md8CL4rl.dpuf>. Acesso em 09/04/2017.

Figura 13: Estudante secundarista da ETEC Centro Paula Souza.



Fonte: Imagem amplamente divulgada na Internet/Foto: **Rovena Rosa/Agência Brasil.**⁴³

As imagens se aproximam das “Jéssicas”⁴⁴ que não se resignaram e reafirmam os relatos de que as mulheres foram protagonistas nas ocupações. Mostram que as/os estudantes estão resistindo, mesmo vivendo em uma sociedade em que a lógica predominante é a do silenciamento, da produção de impotência e da resignação (SANTOS, 2007), mesmo vivendo em um mundo ao avesso, conforme Galeano (2011). A resistência dessa juventude permite acreditar que o germe da mudança está brotando e que outras formas de atuação política estão nascendo. As experiências dos movimentos de resistência que nascem do confronto alimentam a esperança, nos ajudam a crer que mudar é possível, além de contribuir para que pensemos alternativas para romper com esse “mundo ao avesso” (p. 17):

O mundo ao avesso
nos ensina a padecer a realidade
ao invés de transformá-la,
a esquecer o passado

⁴³ Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2016/05/sao-paulo-pm-entra-em-escola-ocupada-por-estudantes-desde-ultima-quinta-feira/>. Acesso em: 05 de novembro de 2016.

⁴⁴ Referência à personagem do filme “Que Horas Ela Volta?”

ao invés de escutá-lo e
 a aceitar o futuro
 ao invés de imaginá-lo:
 assim pratica o crime,
 assim o recomenda.
 Em sua escola,
 escola do crime,
 são obrigatórias
 as aulas de impotência,
 amnésia e resignação.

(GALEANO, 2111, p. 17)

“A primavera secundarista”, marcada pelo slogan “Ocupar e Resistir”⁴⁵, nos mostrou que muitos estudantes não estavam resignados. As forças regulação se chocaram com as forças emancipação; da tensão dessa relação nasceu a resistência. Considerando que vivemos em uma democracia formal, os protestos estudantis são legítimos. Conforme Freire (2003) protestar “é uma forma não só de estudar e aprender, mas também de produzir conhecimento, de aprofundar e fortalecer a democracia” (p.198).

Neste contexto, uma parte da classe política articulada com a elite econômica, com setores do judiciário e da grande mídia deu um golpe na democracia destituindo, em agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente. O Brasil vive hoje um processo de crise no qual está sendo praticada a retiradas de direitos constitucionais conquistados ao longo de nossa história.

Nesse cenário, no segundo semestre de 2016, estudantes secundaristas e universitários iniciaram em nível nacional, um novo movimento de ocupações intitulado “Ocupa tudo”⁴⁶, dessa vez contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241⁴⁷ (BRASIL, 2016b), que impôs o congelamento dos gastos públicos em educação e saúde por 20 anos; contra a Medida Provisória (MP) do Ensino Médio⁴⁸ (BRASIL, 2016c),

⁴⁵ Ver <http://ubes.org.br/2015/resistir-e-ocupar-guerra-de-alcmin-as-ocupacoes-infla-o-movimento/>

⁴⁶ Ver <http://www.une.org.br/noticias/nesta-sexta-ocupa-tudo-foi-palavra-de-ordem-na-praca-da-se/>

⁴⁷ Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016.

⁴⁸ Medida Provisória n. 746, de 2016.

considerada anticonstitucional e antidemocrática, visto que não se faz reformas estruturais via Medida Provisória. A Reforma teve como um dos objetivos excluir como obrigatórias, as disciplinas de Sociologia e Filosofia do Currículo. Os estudantes protestaram também contra o Programa Escola sem Partido (BRASIL, 2016a), considerado como Lei da Mordaza⁴⁹, afronta à liberdade de cátedra e aos estudantes.

Ao olhar para estas formas de resistência deparamos com o que Santos (2007) chamou de “subjetividades rebeldes”, que fazem a resistência confrontando a lógica individualista e fatalista pois acreditam na luta coletiva como possibilidade de superação da realidade, evidenciando “a tensão dialéctica entre regulação e emancipação” (SANTOS, 2011 p. 258). Nesta pesquisa voltamos nossa atenção à pergunta “tem a Política algum sentido ainda?” (ARENDR, 2007b p. 38). Aqui nos debruçamos sobre algumas manifestações do movimento estudantil nos últimos anos e podemos dizer que sim, a política tem sentido e se revela na potência, resistência e produção da esperança.

Podemos dizer que vários segmentos estão na luta pela defesa dos direitos conquistados e na transformação da sociedade: junto com os estudantes secundaristas identificamos os universitários professores, vários coletivos, movimentos sociais e os partidos de esquerda. Sim, a política sobrevive e se reinventa.

⁴⁹ PROJETO DE LEI DO SENADO nº 193, de 2016.

3.3 Educação como ato político: possibilidades de sociabilidades emancipatórias

Filhos da época

*Somos filhos da época
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas
coisas diurnas e noturnas,
são coisas políticas.*

*Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado
político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.*

*O que você diz tem
ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro político.*

(...) (Wisława Szymborska,
2011)

À luz de Santos (2011) entendemos que mais que nunca precisamos urgentemente “reinventar não só a política mas também a cultura política” (p. 20). Só dessa maneira poderemos “superar o senso comum regulatório que transforma a anormalidade em que vivemos na única normalidade possível e desejável” (*ibidem*). É essencial a radicalização da democracia, que se efetivará a partir da criação de espaços públicos não estatais que possibilitem republicar o espaço estatal que atualmente está privatizado sob o controle dos grupos dominantes, que exercem o controle do Estado.

A “escavação” do cenário em que nos (des) encontramos foi necessária para identificarmos elementos que nos auxiliassem no pensamento como possibilidade de

encontrar pistas capazes de criarmos um outro modo de viver, um outro paradigma societal, baseado na emancipação social, que venha romper, de fato, com o paradigma dominante. Temos a clareza de que este processo de transição paradigmática é longo. Este trabalho é produzido como um exercício intelectual e político: procuramos pensar o modo como estamos vivendo – uma tentativa de compreender a sociedade para transformá-la pois para nós a educação é um ato político e portanto, ação em busca da mudança!

Desejamos, com este trabalho, dar visibilidade a alternativas de sociabilidade, abrir caminhos para novas possibilidades democráticas que minem o fascismo que está sendo criado dentro do próprio Estado democrático (SANTOS, 2002) para tanto problematizamos a forma como temos vivido e consideramos que:

[...] não há um princípio único de transformação social [...]. Não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão [...] Sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam (SANTOS, 2011, p. 27).

Temos a clareza de que a transformação de uma sociedade acontece por meio da política, que pressupõe ação coletiva. Compartilhamos com Pelbart (2001), que o capitalismo produz a perda de sentido da vida e das relações; os indivíduos são transformados em objetos e suas vidas, expropriadas pelo capitalismo. Temos pensado formas de nos contrapormos a essa lógica, o que torna urgente a construção de uma nova racionalidade (ABDALLA, 2004) que nos auxilie na busca de novas formas de viver.

A vida humana se desenvolve num território em que existem, concomitantemente processos em curso de emancipação e de regulação social (SANTOS, 2011). Segundo Freire, “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (2001, p. 40). É no convívio do dia a dia, nos embates, que as pessoas vão se fazendo neste mundo e que subjetividades resistentes e subjetividades conformadas, atomizadas e individualistas vão se constituindo. Diante desta constatação temos pensado com

Adorno (1995) a educação contra a barbárie, como possibilidade de sociabilidades emancipatórias. Neste sentido acreditamos que

[...] o que temos que fazer é repor o humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire* no centro de nossas preocupações [...] É assim que se impõe um reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo (FREIRE, 2001 p. 10)⁵⁰.

Buscamos uma educação como prática da Liberdade, como sugeriu Freire (1967), na qual o diálogo seja a base para lidar com as contradições e as possibilidades de reinvenção do modo como temos vivido. Estamos tratando de uma educação para a democracia. Uma democracia efetiva, o que pressupõe respeito à diversidade e garantias de direitos que se dará em uma sociedade de sujeitos emancipados (ADORNO, 1995), dispondo das condições para atuarem politicamente. Diante do cenário exposto urge investirmos energia em busca de uma sociedade mais democrática, justa e humanizada, na qual as sociabilidades sejam mais humanas e as relações estabelecidas se sustentem através do diálogo e respeito à dignidade do outro. Defendemos uma educação na perspectiva dialógica (FREIRE, 1979) por acreditarmos que a mesma potencializa a constituição de subjetividades autônomas e abertas à experiência do encontro consigo, com o outro e com o mundo.

De acordo com Santos (2002, 2011), estamos vivendo o colapso do contrato social marcado pelo questionamento da produção de bens públicos como a legitimidade de governo, o bem-estar econômico e político, a segurança e a identidade coletiva:

O contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental [...] é a expressão de uma tensão dialética entre a regulação social e a emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre a vontade individual e a vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum (SANTOS, 2002, p. 5-7).

⁵⁰ Destaque do autor.

Como consequência, estamos vivenciando o avanço do fascismo societal, que influencia nas formas de sociabilidade e que, segundo Santos (2002 p. 33), “não é um regime político mas um regime social e civilizacional”, que se intensifica à medida que os valores de igualdade, de justiça e de solidariedade se perdem. Nesta perspectiva a democracia, que pressupõe garantias de direitos precisa ser aniquilada para que o capitalismo – ancorado na propriedade privada, no lucro e no consumo – prevaleça.

O fascismo societal se manifesta de várias formas, a primeira é expressa pelo ‘*apartheid*’ social que tem por característica por sua vez, o isolamento social dos excluídos. Esse fascismo se intensifica na democracia de baixa intensidade (SANTOS, 2002), regida pela lógica neoliberal e marcada pela má distribuição da riqueza; em uma sociedade consumista, o excluído tende a ser aquele que não tem poder de compra (TIBURI, 2016a).

A filósofa Márcia Tiburi defende que “é preciso exterminar a política para que o capitalismo no seu estilo selvagem (tendencialmente, sempre selvagem e bárbaro) se mantenha: poucos muito ricos, muitos explorados, outros tantos cada vez mais afundados na via da miserabilidade” (2016a p. 30). A lógica do extermínio da política e do outro é minuciosamente calculada, já que a destruição de um, leva à destruição do outro. É alimentado o ódio ao outro, a partir da negação das diferenças, como também do ódio à política pode-se dizer que “a política é destruída sistematicamente em duas linhas: pelos políticos que a transformam em burocracia e pelo povo que a negligencia e se desinteressa. Talvez a destruição da política seja a verdade oculta na razão de Estado atual” (*idem*, p. 29). Segundo a autora não há estratégia mais eficiente para exterminá-la do que negando o outro e alimentando o ódio.

Inquietas e indignadas com o modo como as relações humanas vêm acontecendo, sentimos a necessidade de refletir sobre como romper com esse ciclo. Os riscos que corremos com o desgaste do contrato social são sérios. Estamos assistindo a emergência do fascismo societal aqui no Brasil e em vários países do mundo e acreditamos que a educação é um território fértil de possibilidades para mudarmos o modo como a vida vem acontecendo.

Segundo Galeano (2011), estamos vivendo em um mundo ao avesso: “O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos” (p. 17). Existe uma certa desilusão no “ar” com a política. As questões que prezam pelo bem comum não fazem parte da agenda política hegemônica. No entanto, existe uma infinidade de ações contra-hegemônicas em curso. Aqui sentimos a necessidade de prestar mais atenção no termo Política “derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil público, e até mesmo sociável e social” (BOBBIO; MANTTEUCCI; PASQUINO, 1998 p. 964).

O debate em torno do conceito de política remonta à antiguidade clássica. Não é nossa intenção aqui refazer todo o percurso, mas lembrar que Platão e Aristóteles, ao atrelarem a discussão política às funções (ou teoria) do Estado, a arte e ciência do governo a entendiam como parte da natureza humana. Deste ponto de vista, o objetivo da política é a justiça definida segundo fundamentos da natureza. Aristóteles via a associação dos indivíduos na polis [cidades-Estado gregas] como natural, visando sempre o bem comum. As discussões sobre a organização da comunidade humana se davam na perspectiva de um Estado ideal. Essa concepção prevaleceu até a Idade Média, no entanto, a partir do século XVII, com a construção do Estado moderno, alguns pensadores começaram a refletir sobre a origem e legitimidade do poder, abrindo espaço para a concepção da política como fruto do contrato social, marcada por um princípio artificial pois resultado de um desejo dos homens. Esta nova visão foi apresentada pelos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau (ABBAGNANO, 2007) e estas discussões em torno do poder político articularam a política à práxis humana (BOBBIO; MANTTEUCCI; PASQUINO, 1998).

Na contemporaneidade o debate em torno da política considera também os aspectos que atribuem sentido à política. A discussão é ampliada à medida que os aspectos do que é propriamente político passam a ser debatidos e a ação humana passa a ser entendida como uma ação política. A filósofa Hannah Arendt (2007) nos ajuda nesse processo de pensar o que é política ao analisar questões que dizem respeito à “condição humana”. Segundo ela, “a política baseia-se na pluralidade dos homens: [...] A política

trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum [...]” (2007b p. 21).

Arendt (2007, 2007b, 2014) nos leva a refletir que não é possível pensar a política sem considerar a diversidade, a igualdade e a liberdade, dado que ação e política são capacidades e potencialidades da vida humana que só podem ser concebidas se houver a existência da liberdade para agir e falar, condição indispensável à liberdade política. A liberdade é o sentido da política pois é a razão pela qual os homens convivem politicamente organizados. Ao fazer parte da condição humana a política se dá no campo do pensamento no plural, mediado pela palavra e pela ação. Sendo a esfera pública o espaço em que está ação se manifesta:

Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição de toda vida política [...] a ação é a atividade política por excelência. [...] A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir (ARENDR, 2007, p. 15-16).

Os corpos políticos carregam as marcas da igualdade e da diferença. O poema, “Filhos da Época”, da polonesa Wislawa Szymborska (2011), compartilhado na epígrafe deste tópico, dialoga com Arendt (2007b) e Freire (2001) e expressa o que entendemos por política. O poema nos remete à política como algo inevitável, que faz parte da vida cotidiana pois está presente nas relações humanas. No entanto, não é algo natural, mas fruto da ação do homem que se dá em um dado contexto histórico, o que pode ser evidenciado na estrofe: “somos filhos da época e a época é política”. O poema aborda o peso das nossas ações. Nos leva a refletir se as nossas ações conscientes ou não, se são políticas; a forma como olhamos e falamos com o outro e, inclusive, quando silenciarmos, tem um peso político, à medida que essas ações interferem na coletividade.

Uma vez que o que dissermos terá ressonância e o nosso silêncio terá um eco, essas são atitudes políticas. Dessa forma, ao pensarmos o que é política partimos do princípio de que a ação humana é uma ação política e que “toda atividade humana na

medida em que é social, é política, a dimensão do político não é privilégio do Estado nem dos partidos políticos”, conforme editorial da revista *Educação e Sociedade*⁵¹ (1981 *apud* KESTRING⁵², 2003).

O campo da política tem como fundamental o diálogo com o outro e se manifesta no mundo público. A capacidade dos homens e das mulheres criarem novos recomeços por meio das suas ações possibilita a criação de novos mundos. Essa possibilidade de fazer brotar a novidade traz a esperança de que a existência humana pode realizar “milagres” e criar outra realidade:

Todo o ato, considerado não da perspectiva do agente, mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo interrompe, é um ‘milagre’ – isto é, algo que não poderia ser esperado. Se é verdade que ação e começo são essencialmente idênticos, segue-se que a capacidade de realizar milagres deve ser incluída também na gama de faculdades humanas (ARENDETT, 2014 p. 218).

Por conta da fragmentação em que nos encontramos temos dificuldade para compreender que por meio da ação política é possível a construção de outra sociedade. A lógica vigente nos ensina que devemos buscar sozinhas soluções para as questões que enfrentamos cotidianamente já “que a vida de todo mundo é cheia de riscos que devem ser enfrentados solitariamente” (BAUMAN, 2001 p. 45). Essa lógica vem nos sufocando e tentando matar a potência da ação política que existe em nós. Assim, vivenciamos um estado permanente de insegurança e medo o que, em alguns casos, se torna paralisante e contribui para a resignação e manutenção da lógica vigente.

Diante destes apontamentos e ao compartilharmos com Freire (2002) que a educação é um modo de intervenção no mundo, intervenção histórica, cultural e política, no cenário em que vivemos torna-se cada dia mais urgente problematizar o papel político do/a educador/a, à medida que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os

⁵¹ REVISTA **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, São Paulo: Cortez. Editorial, ano iv, n. 10, set. 1981.

⁵² Na dissertação “A educação política do professor e a formação para a cidadania” (2003), Kestring abordou como se dá a educação política do educador e de que forma essa educação influencia na sua vida profissional. O autor entende que o professor tem o papel de conscientizar a sua categoria e a sociedade.

outros de forma neutra” (p. 77). Não é possível viver uma existência significativa sem tomar partido diante da vida. Haydt (2001) complementa essa discussão ao afirmar que

Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na área da educação, é sempre necessário tomar partido, assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é, fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida (p. 23).

Educar para a mudança requer que o educador tome partido diante do momento em que vive, não sendo possível permanecer neutro diante dos conflitos que o cercam – sua atuação contribui para a manutenção dos privilégios ou contra os mesmos (FREIRE, 1979). Ao pensarmos o papel político do educador diante da realidade marcada por opressões, entendemos que o profissional que,

[...] opta pela mudança, num momento histórico como este, não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens proporcionar a desmitificação da realidade mitificada. Aos mitos, que são os elementos básicos da ação manipuladora dos indivíduos, deve responder não com a manipulação da manipulação que realizam os que estão contra a mudança. Isto não é possível pela simples razão de que a manipulação é instrumento da desumanização - consciente ou não pouco importa-, enquanto a tarefa de mudar, de quem está com a mudança, só se justifica em sua finalidade humanista. É impossível servir a esta finalidade com instrumentos e meios que servem à outra. Esta é a razão pela qual o trabalhador social humanista não pode transformar sua “palavra” em ativismo nem em palavreado pois uma e outra nada transformam realmente (*idem*, p. 54).

Ao considerar a mudança nos micro espaços, articulada à mudança da estrutura, a educadora pode ser um dos agentes a contribuir nesse processo trabalhando para o desenvolvimento da autonomia do estudante prezando pela “conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza” (FREIRE, 1979 p. 60).

De acordo com Bauman, a educação tem a finalidade de contestar o impacto das experiências vivenciadas no dia a dia permitindo que os educandos enfrentem e desafiem as pressões do meio social. O educador pode contribuir neste processo ao instigar dúvidas nos estudantes “sobre as imagens que eles têm de si e da sociedade a qual pertencem” (2009 p. 21). Essa afirmação contrapõe a ideia de neutralidade da educação e reforça que ela é política:

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos [...] (FREIRE, 2001 p. 21-22).

Não podemos pensar ingenuamente que a educação sozinha resolverá os problemas oriundos da desigualdade social e da injustiça, mas é fato que o homem por meio de suas ações pode mudar a sua história. Dessa forma, consideramos que “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa face aos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001 p. 47).

Por estas razões reafirmamos a politicidade da educação e compartilhamos com Brandão (2007) e Freire (1979) que a educação pode ser considerada uma das práticas sociais capaz de transformar a sociedade pois à medida que ela tem efeito sobre as pessoas pode criar “condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis” (BRANDAO, 2007 p.81). Sendo assim,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase

sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2002 p. 31).

Entendemos a política como possibilidade de ampliação da nossa capacidade de agir no mundo como potência emancipatória (SANTOS, 2007) já que, em meio ao caos em que estamos inseridos – que nos leva a vivenciar uma situação de fragilidade e desamparo – ela abre brechas para o rompimento da lógica que nos sufoca, ao nos permitir pensar alternativas para construção de um mundo mais hospitaleiro (BAUMAN, 2009) e democrático para a humanidade. Buscamos, através deste estudo, identificar brechas possíveis para outras formas de sociabilidade pois para nós

[...] a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela para nos libertar e assim nos salvar. [...] Isto significa então reconhecer a natureza política desta luta (FREIRE, 2001 p. 20).

É fato que o capitalismo se impõe, mas este não se impõe sobre uma massa passiva e sim, sobre um conjunto vivo de pessoas que sente, o que indica a necessidade de “examinar as novas possibilidades de reversão vital” (PELBART, 2001 p. 35), novas possibilidades de romper com a lógica que nos oprime, buscando um novo sentido para a vida.

O esvaziamento de sentido tem produzido sofrimento e uma “descrença no mundo, o que impede o desejo de encantar-se e portanto, conectar-se. Com isso, há um achatamento do futuro, já que ele não pode ser imaginado” (ROLNIK, 2004 p. 8). Sabemos que a dinâmica do sistema capitalista nos sufoca e os desafios são: Como alimentar a potência de criação que existe em nós? Como resistir? Como reexistir? Pelbart (2011) nos convida a buscarmos os processos de resistência que estão em curso,

a contribuirmos para intensificar as “rachaduras e estalos” presentes nessa sociedade e assim por meio da ação política pensar a invenção de outro mundo:

Afinal o poder, como diz Negri inspirado em Espinosa, é superstição, organização do medo: ‘Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar (...) lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é vida e não morte’ (*idem*, p.42-43).

Considerando que é preciso observar as rachaduras e estalos e escavar as ruínas do paradigma dominante à procura de brechas que nos possibilitem reinventar a emancipação social (PELBART, 2001; SANTOS, 2011) e a criar outras formas de sociabilidade, estamos aqui com o corpo imerso neste esforço de compreender o vivido, numa tentativa de compartilhar a potência de reinvenção do modo como estamos vivendo. A escola está inserida neste mundo “inóspito” (BAUMAN, 2008) à humanidade percebemos que muitas vezes ela também se torna inóspita para a própria comunidade escolar.

É necessário, nesse sentido, lembrar que “mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação” (ARENDRT, 2015 p. 9). Estamos adoecendo por isso precisamos intensificar as possibilidades e refletir sobre quais saídas podemos construir nesse contexto (ROLNIK, 2014). A escola é um espaço que pode ser constituído para formação de relações mediadas pelos afetos e solidariedade permitindo, assim, experiências potentes, carregadas de sentido.

Entendemos que um caminho para a constituição dessa escola é a busca de uma racionalidade alternativa, fundada no princípio da cooperação, minando aos poucos a lógica da competitividade que alimenta posturas individualistas e contribuem para a destruição da existência da espécie humana (ABDALLA, 2004).

De acordo com Milton Santos, a perversidade sistêmica resultante da forma como nos relacionamos com o mundo e com o outro é fruto dos “comportamentos competitivos

que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (2008 p. 20). No entanto ele afirma que, diante de um mundo como possibilidade, as condições materiais para a mudança já estão dadas. Assim, o nosso destino e o destino do mundo dependerão da ação política.

Entendemos que “a construção de uma nova racionalidade depende, *ao mesmo tempo*⁵³, das mudanças concretas na produção de nossa existência e do forjamento de uma nova concepção de mundo” (ABDALLA, 2004 p. 125). Segundo o autor, é preciso contrapor a racionalidade de mercado, marcada pela competição por experiências fundadas na racionalidade cooperativada, que tem como marca relações de sociabilidade permeadas pela ética, solidariedade e cooperação. Levando em conta que a forma como nos relacionamos com o outro é mediada por uma racionalidade, nesta lógica que tem como princípio a cooperação, o outro não é concebido como um concorrente, mas como aquele que me completa.

Nessa perspectiva é preciso construir práticas econômicas alternativas em que a vida do ser humano não esteja submetida à produção, ao mercado e ao lucro como tem feito os grupos organizados em torno da Economia Solidária⁵⁴. A escola é fundamental nesse processo pois não é possível a concretização de experiências baseadas na cooperação sem um processo formativo e educativo. Um exemplo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que tem como principal defesa a Reforma Agrária pois, articulam o seu projeto político por uma sociedade mais justa e igualitária com uma formação política dos militantes por meio de práticas educativas que valorizem o coletivo. Visto que a escola “Florestan Fernandes”, do MST, busca alimentar a potência e a sensibilidade dos sujeitos por meio de práticas pedagógicas, como a *mística*, que contribuem “para transformação cultural do indivíduo e para a consolidação de uma identidade coletiva dos sujeitos sociais, fortalecendo-os para a luta por uma nova ordem social”, conforme Medeiros (2002, p. 06).

É portanto, urgente a construção de uma nova racionalidade que preze pela humanização, garantindo assim a preservação do mundo e da espécie pois,

⁵³ Destaque do autor.

⁵⁴ Sobre estudos em torno da Economia Solidária ver: SINGER paul. Economia solidária versus economia capitalista. **Sociedade e estado**, v. 16, n. 1-2, 2001 p. 100-112.

Ou reconstruímos o fundamento de nossa ação no mundo e das relações humanas, construindo uma racionalidade fundada no princípio da cooperação, ou a barbárie, seguida da destruição do planeta e da extinção da espécie humana passa a ser o destino que nos aguarda (ABDALLA, 2004, p. 138).

Ao entendermos a História como possibilidade, entendemos que os homens e as mulheres fazem a sua história por meio da intervenção sobre a natureza e sobre a sociedade (FREIRE, 2001, 2013b). A partir destas considerações podemos afirmar que os homens e as mulheres podem se unir para pensar alternativas que permitam viver melhor. Analisando a política da educação podemos afirmar que ela pode contribuir nesse processo a medida que defenda o diálogo, a produção de sociabilidade fundada nos princípios de cooperação e de solidariedade.

Quando pensamos no campo do poder, compreendemos que é preciso potencializar a democracia transformando o poder em autoridade partilhada, sendo essencial pressionar o Estado para que ele garanta as condições de “experimentação de sociabilidades alternativas” (SANTOS, 2011 p. 335). As escolas podem ser espaços⁵⁵ para se experimentar a democracia e outras formas de sociabilidade e, dessa forma podem contribuir para a transformação da cultura política ao pensar a produção do conhecimento ancorado no conhecimento-emancipação.

A transformação se torna possível pois as formas de sociabilidades emancipatórias se articulam com as “constelações de práticas e de conhecimentos emancipatórios” (*Ibidem*). As possibilidades emancipatórias estão relacionadas a subjetividades emergentes que sejam capazes de querer e capazes de recorrer aos princípios dialógicos e emancipatórios; que sejam capazes de “conceber e desejar alternativas sociais” ancoradas “na transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada [...] Em suma, há que inventar uma subjectividade constituída pelo topos de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2011, p. 345).

⁵⁵ Santos (2011) apresenta um debate sobre o espaço doméstico, espaço da produção, espaço do mercado, espaço da comunidade, espaço da cidadania e o espaço mundial.

4. REAFIRMANDO A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. (Paulo Freire, 2001).

Neste capítulo, considerando o cenário em que nos (des) encontramos e pensando a educação como ato político, reafirmamos a politicidade da educação a partir da partilha da experiência como docente de Sociologia, na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Partimos do princípio de que a educação não é neutra, visto que carrega intencionalidades e a possibilidade de criação de outras formas de sociabilidade. Reafirmar a politicidade é importante para que possamos potencializar a criação de outras formas de sociabilidade nas experiências de educação em curso e também para compreendermos a conexão entre a nossa vida e o contexto social mais amplo pois,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2001 p. 16).

4.1 Experiência educativa na Rede Pública de São Paulo: um movimento em busca de sociabilidades emancipatórias

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. O João-de-Barro faz o mesmo ninho com a mesma perfeição

de sempre. Sua “engenhosidade” no fazer o ninho se acha na espécie e não no indivíduo João de Barro, este ou aquele, mais ou menos enamorado de sua parceira. Entre nós, mulheres e homens, não. O ponto de decisão do que fazemos se deslocou da espécie para os indivíduos e nós indivíduos estamos sendo o que herdamos genética e culturalmente. Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. (Paulo Freire, 2000).

Acreditamos ser importante retomar a discussão sobre a experiência iniciada no capítulo 2 e refletir, neste e no tópico 4.3, sobre o porquê consideramos relevante pensar a politicidade da educação a partir da experiência. É importante pontuar que a experiência, segundo Jorge Larrosa, é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2004, p.116). Nessa perspectiva, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que é afetada de algum modo por aquilo que acontece produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2004 p. 123).

Como Freire afirmou em “Política e Educação” (2001), não nascemos educadoras porém vamos nos tornando educadoras e educadores a partir das relações que estabelecemos com o outro e com o mundo, vamos afetando e sendo afetados por isso não podemos deixar de fora a experiência a interferir na nossa maneira de ver o mundo, nas escolhas que fazemos dos métodos de ensino, no modo de ensinar e na formas de viver.

Compartilhamos, aqui uma experiência singular que é, ao mesmo tempo, fruto do ser social (THOMPSON, 1981), justamente por considerarmos que a forma como nos movemos no mundo é marcada pelo contexto histórico. Buscamos, ao longo do trabalho e principalmente no capítulo 3, contextualizar o cenário no qual estão imersas as experiências compartilhadas nesta pesquisa.

Segundo Benjamin (1993), as terríveis vivências da Guerra Mundial contribuíram por exemplo para que os homens, ao voltarem dos campos de batalha, não as quisessem

compartilhar: estavam “pobres de experiências comunicáveis, dignas de serem contadas” (p. 114). “Há um desassossego no ar”: vivemos tempos sombrios de retrocessos e de silenciamento que nos impedem de viver a experiência e mata em nós a vontade de compartilhar histórias. Esta ‘pobreza de experiências’ é uma nova barbárie limitante, à medida que nos contentamos com pouco e construímos com pouco (BENJAMIN, 1993).

Neste trabalho nos propomos a reafirmar as histórias vividas como possibilidades de reexistência e resistência. Consideramos também que sistematizar as experiências vividas por uma educadora é parte do processo de sua formação continuada. Segundo Falkembach (2000), ao registrarmos essas histórias e torná-las públicas, abrimos espaço para reflexões, questionamentos e contradições, ideia que dialoga com Freire (1995), quando afirma que a reflexão sobre a prática faz parte da formação da educadora que deve por sua vez, ser permanente e sistematizada: a prática, ao ser objeto de reflexão, “se faz e se refaz”. De acordo com Falkembach (2000), o processo de sistematização é formativo, já que pressupõe

Mudanças que vão implicar ganhos que, necessariamente pressupõem perdas; as perdas que, das escolhas, decorrem portanto, fazer sistematização é colocar-se em situação de aprendizagem frente a esse fazer; é predispor-se a circular, conscientemente e inconscientemente, entre os limites do novo e do já vivido (p. 16).

Inspiradas em Freire (1995 p. 80), defendemos que “o educador é o sujeito de sua prática” podendo criá-la e recriá-la por meio da reflexão e problematização das experiências cotidianas. Aqui vasculho o vivido para compreender o presente e reinventar o futuro.

Ao vivenciar, em 2007, a primeira experiência como educadora durante o estágio obrigatório em duas turmas do Ensino Médio, considerei a docência como possibilidade profissional e, apesar de, naquele momento, não compreender a politicidade da ação como educadora, algumas pistas apontavam para a prática como algo que fazia sentido. Ali conheci a Cris professora “porreta” que fazia “altas reflexões” com seus alunos, conforme pude rememorar ao observar os registros realizados em “caderno de campo”

percebi que em suas aulas as discussões sociológicas foram fundamentadas em obras de Lima Barreto, Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Walter Benjamin, Marshall, Adorno, Horkheimer e os clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim e Weber, além de filmes como os “Os Educadores” e “Super size me” propiciando debates e conceitualizações como: sistema capitalista; Estado; instituições; nepotismo; cultura; ideologia; alienação; mais-valia; fetichismo da mercadoria; indústria cultural; obesidade; desigualdade social; latifúndio; violência.

Havia naquela prática a possibilidade de interferir no processo de transformação da sociedade – tendo em vista que as aulas relacionavam autor, conceito e teoria com a realidade concreta – criando uma boa interação entre os estudantes. As duas salas eram participativas e nas discussões alguns eram persistentes ao defenderem o seu ponto de vista. Habitando esse território⁵⁶ inspirador descobri que desejava ser professora.

No dia em que nos apresentamos para a professora solicitando autorização para acompanhar as aulas, ela respondeu brincando: “só aceito estagiário se for observação participante”. Assim foi a experiência de estágio, marcada por uma interação que me afetou. Foi a partir da “abertura engajada e afetiva ao território existencial” pesquisado que pude vivenciar a experiência do encontro com uma educação dialógica, além da possibilidade de construir o conhecimento, fruto do estágio, “com e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ; PASSOS, 2012 p. 137).

⁵⁶ Eu e Ana – minha companheira de estágio e de curso – costumávamos chegar um pouco antes das aulas iniciarem para observarmos as relações que se estabeleciam naquele espaço. Conversávamos com os alunos antes do início das aulas e nos intervalos participamos das aulas e da Jornada de Humanidades projeto desenvolvido pela escola em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e organizado pela professora de Sociologia. Anotávamos tudo o que víamos e as impressões que tínhamos de tudo o que observávamos, numa espécie de relato etnográfico. Realizamos regências, momento em que lecionamos para as turmas que acompanhávamos, um tema por um período de uma aula inteira. Desenvolvemos o estágio em dupla, mas as regências eram individuais. Essa atividade foi acompanhada pela professora da turma do Ensino Médio e pela professora da graduação, responsável pelo estágio. Fizemos pesquisas com os alunos, aplicamos questionários e analisamos o PP – Projeto Político Pedagógico da escola, durante três semestres. As nossas regências foram pensadas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), conforme orientações sugeridas nas aulas da graduação e com o objetivo de atender à proposta pedagógica que norteava o ensino no Estado do Paraná. O artigo “Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná” (BACZINSKI; PITON; TURMENA, 2008), analisa se a proposta pedagógica que norteia as diretrizes curriculares do Estado do Paraná, adotada em 2003 se efetiva de fato.

Os alunos eram instigados a participar a todo o momento e havia abertura para que eu e Ana participássemos das aulas sempre que quiséssemos, o que foi importante para a minha formação porque não estava familiarizada com aulas críticas em que os alunos podiam debater e participar. Na minha experiência escolar, sempre que tinha alguma dúvida sobre o conteúdo, as tirava após as aulas, falando baixinho.

A experiência do estágio produziu marcas em mim pude perceber que é possível a criação de aulas que façam sentido, tanto para os educandos como para os educadores, o que me mobilizou a pensar uma educação dialógica que problematizasse a relação do homem com a sociedade, valorizando a visão de mundo do estudante e a sua participação nas aulas, compreendendo o diálogo como um fenômeno humano e a “prática problematizadora, dialógica por excelência” (FREIRE, 2002, p. 142). Segundo o autor, “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela; trata-se de uma forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (*idem*, p. 25). Nessa perspectiva, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2014, p. 95-96).

Sou grata à experiência mencionada, que me afetou e deixou marcas que só compreendi depois. Hoje entendo que a sala de aula pode ser um espaço de encontro e de produção do conhecimento, de encontro com o outro, com as suas inquietações e um lugar onde os afetos que potencializam a vontade de agir podem ser alimentados:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p.27).

De acordo com Larrosa, os encontros nos formam e nos transformam pois o saber da experiência é fruto da relação que se estabelece entre “o conhecimento e a vida humana”, mas não aquele conhecimento marcado pela lógica do mercado com valor utilitário. O saber da experiência é entendido, aqui, como aquele saber “que se adquire no

modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2004 p. 128). O que interessa não são as verdades estabelecidas que, aliás, devem ser questionadas, mas o sentido que damos ao que “nos acontece”, o que me faz compartilhar da ideia de que é a experiência que dá sentido à educação. Essas vivências do estágio foram produzindo, em mim, “deslocamentos” (DIAS, 2012).

Por vivermos em uma sociedade que é marcada pela pobreza de experiência⁵⁷, se faz importante registrar as experiências significativas. Segundo Larrossa e Kohan (2002):

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (p.03).

Ainda na graduação realizei estágio no Projovem Adolescente⁵⁸, no qual era responsável por trabalhar, junto a uma turma de 12 integrantes, temas de forma dinâmica, fomentando a participação democrática do grupo, contribuindo com debates que permitissem uma reflexão crítica da sociedade. Ao experienciar a docência por meio do estágio, comecei a me questionar sobre o que fazia com que os alunos aprendessem; o que era preciso para, de fato tocar os estudantes? Comecei a estudar a importância de se levar em consideração o que mobiliza os estudantes no que diz respeito ao conhecimento.

⁵⁷ Sobre a desvalorização da experiência e sobre pobreza de experiências comunicáveis, ver BENJAMIN (1993 p. 114-119).

⁵⁸ O Projovem Adolescente em questão era desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Cambé-PR e coordenado por Joaquim Pacheco Lima. Esse projeto socioeducativo era coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), regulamentado pelo DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008 e desenvolvido em parceria com os Estados e Municípios que aderissem ao programa. Os adolescentes de 15 a 17 que atendessem aos critérios de seleção deviam fazer uma adesão voluntária ao programa que, de acordo com o Caderno Facilitador (2009), tinha como objetivos gerais “a redução da pobreza e da desigualdade, a erradicação da fome e a promoção da autonomia e da inclusão social das famílias brasileiras em situação de vulnerabilidade”.

As leituras de Esquinsani e Muhl (2004) me ajudaram a compreender que o modo como concebemos as aulas e as apropriações do conhecimento pelos alunos estão pautadas por aspectos subjetivos. Conforme os autores, a apropriação do conhecimento pelo estudante se dará se o conhecimento desenvolvido fizer sentido na vida deste aluno e para as pessoas que convivem com ele. O anseio de entender um pouco mais sobre as questões subjetivas que permeiam o processo de conhecimento me levou a estudar sobre a importância do diálogo entre o educador e educando e entre educando e família. Naquele momento fiz leituras que argumentavam sobre a valorização da escola por parte da família ser muito importante para desenvolver o interesse pelo conhecimento trabalhado em sala de aula.

A crença na importância da família nesse processo me fez querer entender como se dava a comunicação entre os estudantes e a mesma, o que resultou na apresentação de trabalho oral no “I Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia”, realizado pela UEL, em 2008, e a produção do artigo: “Como está a comunicação dentro do núcleo familiar entre os adultos e as crianças?” (CHAVES, 2008).

A discussão do trabalho se deu a partir de uma pesquisa de campo realizada com 10 participantes do Projovem Adolescente de Cambé - PR. O objetivo foi refletir sobre como se dava a comunicação entre as crianças e seus responsáveis em uma sociedade marcada por transformações econômicas em que a vida é organizada em função do trabalho e como essas transformações afetavam a vida pessoal dos indivíduos e das famílias; de que forma influenciavam na vida escolar dos adolescentes, considerando que

A família por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 20).

No ano de 2008 concluí a graduação em licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. No início do ano seguinte, recém-formada, entreguei

currículo para trabalhar como educadora no projeto Viva Vida pela Provopar⁵⁹. Fui convidada para participar de uma entrevista e, durante o processo, a equipe de contratação disse que não havia vaga para educadora, mas para atuar como auxiliar de coordenação do projeto e que eu tinha perfil, se aceitasse, a vaga seria minha primeiramente senti medo, depois fiquei feliz e aceitei.

O projeto tinha como foco o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social por meio de atividades socioeducativas. Esse trabalho foi um grande desafio. Apesar de fazermos reuniões coletivas entre coordenação e educadores para pensarmos as atividades que seriam desenvolvidas durante a semana, talvez por ser jovem e insegura, tive dificuldades para lidar com um dos educadores, que via em mim um aparato de fiscalização da instituição. Ele era sempre refratário às minhas intervenções e a relação de poder que se estabelecia me incomodava. Eu gostava mesmo era de estar com os alunos na sala de aula pois via mais potencialidade nas relações que se estabeleciam neste espaço.

Assim, em maio do mesmo ano (2009), deixei a coordenação para trabalhar como professora de História em duas escolas da rede Estadual, na cidade de Ibiporã – PR. Lecionei para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio percebi que não tinha perfil para trabalhar no ensino fundamental pois me sentia mobilizada pelo público jovem. “Varei” noites preparando aulas. Lia muito para dominar o conteúdo pois acreditava que o meu compromisso político de pensar uma educação que possibilitasse a transformação da realidade não podia se dissociar dos rigores metodológico e intelectual.

Ser professora exige rigorosidade, não é uma tarefa fácil, exige estudo diário. “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 2006 p.10). Estudar demanda uma atitude crítica diante do conteúdo que está sendo estudado, a mesma atitude “que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com o qual se vá alcançando a razão de ser

⁵⁹ O Programa do Voluntariado Paranaense é uma organização não governamental que em parceria com a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Londrina-PR, realiza atividades assistenciais, educativas e de geração de renda.

dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 2006, p.11), buscando as relações entre o conteúdo estudado e o contexto vivido.

Naquele momento, conforme aponta Geraldi (2010), a minha identidade de professora estava associada a uma relação com um conhecimento construído ao longo da História, que deveria ser apresentado para os alunos. O estudo de conceitos e teorias específicas e a vivência foi me formando como professora. No entanto, no caminho aprendi que era preciso muito mais que dominar o conteúdo para me tornar uma educadora, isso se daria no dia a dia da sala de aula, na atualização constante do compromisso com a vida dos educandos e educandas, ao lado do compromisso com a transformação do modo de se viver em sociedade.

Considero que a relação estabelecida com o conhecimento não se sobrepõe à relação humana. Os ensinamentos deveriam fazer sentido na vida dos estudantes. Tinha como princípio estabelecer uma relação de respeito com os educandos, à medida que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2002, p. 78).

Nessa caminhada fui compreendendo que o respeito e o compromisso com a turma não se daria apenas com a valorização da dimensão intelectual, mas na crença de que a aula é um acontecimento capaz de gerar deslocamentos nos estudantes e na educadora; para isso, a forma como a professora se apresenta para a turma também é importante pois a tarefa de ensinar não deve se dar a partir de um “discurso impositivo”⁶⁰ (BARTHES, 2007), opressivo que fira a dignidade do outro e, dificilmente, gere reflexão. Sendo assim, é importante frisar que é necessário prezar pelo rigor metodológico e intelectual, mas os mesmos não podem estar dissociados do rigor ético, estético e político (ROLNIK, 1993).

⁶⁰ Ver a “Aula” de Roland Barthes, 2007 p.41.

Segundo Rolnik (1993), ético é “o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas” para a autora, o rigor estético é o que envolve a “criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte” [...] O rigor político é marcado pela “luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir” (p. 245).

Em 2010 lecionei Filosofia nas duas escolas que havia trabalhado no ano anterior, o que consistiu em um outro grande desafio pois tinha dificuldade de olhar para a realidade com um olhar da filosofia, meu olhar era de socióloga e não ter formação na área em que iria atuar me deixou muito desconfortável e insegura. Apesar do desafio, a relação com os alunos era muito boa e as aulas fluíam. Ainda assim considero um problema para a educação o alto número de professores que atuam sem uma formação adequada. Mesmo com todo o esforço para cumprir a tarefa de ensinar filosofia, tenho claro que teria contribuído muito mais atuando na disciplina de formação. É fato que a formação específica não basta para nos tornarmos professoras, mas não podemos prescindir dela. Não se pode deixar a cargo da educadora a responsabilidade por essa formação. É preciso investimentos em políticas públicas que garantam a formação inicial, condições de trabalho e formação continuada.

Nesse mesmo ano (2009) comecei a participar de um grupo de Estudos sobre Escola e Família. O grupo de estudos era fruto do Programa de Desenvolvimento Educacional⁶¹ (PDE), destinado aos professores efetivos da rede estadual do Paraná, garantindo a possibilidade desses profissionais se afastarem da sala de aula com a manutenção da remuneração para cursarem Mestrado, com o objetivo de garantir a formação continuada do educador, a partir de um diálogo entre professores do Ensino Básico e da Universidade. O programa tinha como foco a produção de conhecimento e a consequente melhoria na qualidade de ensino a partir de atividades teóricas e práticas.

⁶¹ O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE entrou em vigor no Estado do Paraná em março de 2004 com a Lei Complementar nº 103 e tornou-se política pública de Estado sendo regulamentado em julho de 2010 com a Lei Complementar nº 130. Ver: página do Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 04 de out. 2016.

Conforme descrição na página oficial da Secretaria da Educação: Dia a Dia Educação. O programa conceitua como Formação Continuada:

O movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES⁶² [Instituições de Ensino Superior], com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar (PARANÁ, 2012, p 03).

Os encontros com os professores aconteciam aos sábados no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, na cidade de Londrina – PR, sob a coordenação da pedagoga Kátia Regina de Oliveira, do PDE. Além dos encontros presenciais, os integrantes tinham a responsabilidade de reservarem um tempo às leituras prévias dos textos que seriam debatidos nos encontros.

De acordo com Oliveira, esse grupo de estudos tinha por finalidade compreender os fatores que favorecem, tanto o pouco envolvimento da família e/ou responsável no processo educativo dos filhos, como a sua participação de forma efetiva para isso, o mesmo propunha uma reflexão teórica sobre a família, buscando estimular a sua participação no espaço escolar, visando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Além dos estudos realizados com os professores foram realizados encontros mensais, no período noturno, com os pais e/ou responsáveis, nos quais se discutiam questões educacionais de interesse e indicadas por eles. As discussões possibilitavam a reflexão sobre “a contribuição da família no processo de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2011 p.11).

Esse grupo de estudos exemplifica a importância das políticas públicas que favoreçam a formação continuada: o educador precisa de tempo para estudar e o PDE permitia que o mesmo se afastasse temporariamente da sala de aula, tendo condições para pensar sua prática e fazer reflexões teóricas, além da possibilidade de coordenar grupos de estudos com professores e responsáveis pelos alunos gerando um

⁶² São as Instituições públicas de Ensino Superior do estado do Paraná que atuam no PDE (PARANA, 2012).

estreitamento de laços entre a família e a escola, o que pode vir a contribuir com a construção de uma escola mais democrática e significativa.

No período em que lecionei no Paraná participei de várias reuniões pedagógicas nas quais debatíamos teoricamente questões voltadas para concepção de ensino e avaliação. Tínhamos, com certa frequência, cursos de formação. Em 2010 participei de um Simpósio de Filosofia em Curitiba, voltado para os professores da rede e custeado pelo governo do Estado, no qual foi distribuída para os educadores a “Antologia de textos filosóficos” (MARÇAL, 2009)⁶³ produzida pelo grupo de Pesquisa e Educação, em articulação com as demais políticas educacionais, como o PDE⁶⁴. No mesmo ano (2010) participei do II Encontro Regional de Ensino de Sociologia e Filosofia: Mostra de Experimentações Didáticas. Este encontro foi organizado pela UEL e teve o apoio do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE de Londrina). Todas as atividades proporcionaram formação teórica e trocas de experiências entre os educadores e teve a participação dos alunos da rede.

2010 também foi o ano em que retomei a matrícula no curso de bacharelado em Ciências Sociais, que havia trancado em 2008, e escrevi o Trabalho de conclusão de curso (TCC). Em função do estágio, dos estudos que estava realizando e de estar lecionando, optei por uma pesquisa que ajudasse a pensar a construção de uma escola significativa para professores e estudantes. Nesse processo de leitura, reflexão e escrita, as leituras de Bourdieu (1998) alertavam para a necessidade de uma prática pedagógica crítica, ao abordar que a família e a escola podiam contribuir para a reprodução da estrutura social e das relações sociais e, desta forma para a manutenção das desigualdades.

Segundo Bourdieu (1998, 2001), as crianças herdam de sua família o capital que ela transmite podendo ser este capital: cultural, social, escolar, simbólico e/ou econômico. O conceito de capital cultural se refere ao conjunto de recursos culturais reconhecidos pela cultura dominante que um indivíduo possui. Desta forma, à medida que por meio da

⁶³ Ver MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

⁶⁴ O artigo “Programa de desenvolvimento educacional no Paraná: questões históricas políticas e pedagógicas” (2012) escrito por Duarte e Viriato aborda “aspectos históricos políticos e pedagógicos que compõem as políticas educacionais voltadas à formação continuada dos professores da Educação Básica, no Estado do Paraná entre os anos de 2003 a 2010, com ênfase no Programa de Desenvolvimento Educacional” (2012 p.1) período em que o Estado era governado por Roberto Requião, do PMDB.

ideologia, a classe dominante define o que será considerado cultura, essa classe acumula mais capital cultural que a classe dos dominados e o transmite como herança para os seus descendentes, transferência que acontece de geração para geração, de forma desigual entre as classes sociais.

As contradições sociais estão presentes na instituição escolar. Em “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura”, Bourdieu (1998) aponta que, se o universo escolar avaliar o capital cultural da criança, ela contribuirá para a manutenção da desigualdade e para o desinteresse dos alunos oriundos das classes populares para com a escola pois estes são desprovidos do capital cultural aceito pelo grupo dominante. À medida que o capital econômico e o capital social tendam a convergir para o capital cultural, esse processo favorecerá o êxito escolar das crianças oriundas da classe dominante e garantirá a este grupo o monopólio dos bens culturais.

Existe, neste sentido, uma relação clara e desigual entre os sistemas de ensino e as classes sociais. É por meio de estratégias educacionais que as famílias dominantes perpetuam o seu capital material ou simbólico (BOURDIEU, 2004):

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41).

De acordo com Bourdieu (1998), o *ethos* de classe, que significa o conjunto de valores que são internalizados pela criança, definirá as suas atitudes e expectativas em relação à escola. A relação que os seus familiares, os seus responsáveis e as pessoas de sua classe tem com a escola influenciará na relação que a criança terá com o ambiente escolar. Assim, o capital cultural e *ethos de classe*, influenciam a atitude e a conduta da família e da criança diante da escola.

Esses apontamentos nos deixam mais alertas sobre a forma como a educação vem sendo sistematizada. A partir da análise do autor, podemos verificar que a educação pode contribuir para a perpetuação da ideologia dominante reproduzindo, assim, as várias formas de opressão. No entanto, também podemos reconhecer que ela pode contribuir para a construção de outras realidades ao se contrapor à lógica vigente. À luz de Freire entendemos que a visão de que a educação é neutra com “um quefazer puro a serviço de um tipo ideal de ser humano” (1983 p. 33) é fruto de uma visão ingênua ou arditamente comprometida com a ideologia dominante. Desta forma, desconstruir

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1983, p.26).

Essas questões, o desejo de entender o que dava significado à aprendizagem e por considerar fundamental a participação da família nesse processo, passei a estudar “Como está a interação entre a família e a vida escolar dos alunos do ensino médio?” (CHAVES, 2010), com o objetivo de compreender de que forma essa interação interferia na aprendizagem dos alunos.

A questão da interação e do diálogo entre aluno e professor e entre aluno e família me mobilizava pois compartilhava das ideias de Paulo Freire (2014), de que o diálogo é condição fundamental no que se refere ao ato de conhecer. Só nos conhecemos através do outro, através da experiência com o diferente de nós e essa experiência se dá desde os primeiros momentos de nossa vida, sendo o outro importante para o nosso desenvolvimento humano. Considerava portanto, necessário conhecer e refletir sobre como se dava o processo dialógico nas relações interpessoais.

Ao longo da minha vida escolar tive alguns professores e professoras que contribuíram para o meu silenciamento e sobre esses, vale a pena registrar, que são exemplos que não quero seguir. Também tive, como relatei professores e professoras que

me inspiraram e que me fizeram sentir o desejo de ser tão comprometida quanto eles. Diversas “marcas”⁶⁵ foram impressas em meu corpo e me fazem questionar o que, de fato, ensina o/a educador/a.

Venho vasculhando esta questão de diversas formas e acredito que não é apenas “o repertório que ele [ela] domina”, mas a perspectiva de trabalho que ele/a produz (ROLNIK, 1993) que faz a diferença pois o/a professor/a ensina muito mais que um saber, ele/a pode suscitar no/a aluno/a o desejo de aprender e de criar. Ele/a “é fundamentalmente um suporte para que o aluno possa desenvolver recursos psíquicos e teóricos” (p. 249) que garantam, segundo a autora, um aprendizado que valorize um processo de criação que leve em conta as marcas singulares do aprendente, para isso, se faz necessário alimentar a potência de criação no/a educador/a e no/a estudante.

Durante o processo de pesquisar o percurso que percorri para me tornar educadora posso afirmar que:

[...] o que o professor transmite é o modo como se faz sua prática enquanto pensador. Não que a transmissão de um repertório não seja importante, mas é que considero que o que mais conta de fato é o tipo de relação que o professor estabelece com o repertório de sua escolha, o estatuto que lhe atribuí no bojo de seu trabalho, e isto independentemente de qual seja este repertório (Idem, p. 246).

Sem dúvida essas marcas foram reverberando e produzindo estados inéditos que estão relacionados ao modo como atuo no mundo. Ao refletir sobre elas, com base em Freire (2001) e Rolnik (1993) considero que não devemos nos preocupar em ensinar para os alunos apenas os conteúdos teóricos, mas propiciar a experiência do pensamento à medida que, mais importante que o conteúdo assimilado pelos estudantes, é a forma como esse conteúdo é apreendido e as escolhas que o estudante faz diante da vida. Essa discussão me faz compreender que a educação é política pois atua na constituição de seres humanos:

⁶⁵ Conforme citado anteriormente, compreendemos por marcas os “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo” (ROLNIK, 1993 p. 242).

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (SAVIANI, 1996 p. 212).

Ainda tenho muitas questões e, ao “ouvir” as marcas que estão “impressas” no meu corpo, me questiono sobre as marcas que a escola deixa nas crianças e adolescentes. Essas marcas estão ligadas à perspectiva que nós, educadoras, e a instituição escolar têm de educação que, de certa forma, estão relacionadas com o contexto global e com a nossa forma de atuação no mundo.

Prosseguindo com meu percurso, em 2011 fui aprovada no concurso público para o cargo de Professora de Sociologia, na Rede Estadual de São Paulo. Optei por assumir a vaga na “E. E Aggêo Pereira do Amaral”, na cidade de Sorocaba: de agora em diante iria lecionar a disciplina de formação, apesar do medo e dos desafios que a novidade carrega em si, a expectativa era grande!

De acordo com Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Antes de 1988 a legislação que veio regulamentar o Ensino Público Oficial do Estado de São Paulo já havia instituído a liberdade de cátedra, visto que o Art. 61, da Lei complementar 444/85, dispunha que os mesmos são direitos do profissional integrante do Quadro do Magistério (QM) do estado de SP:

[...] III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções; IV - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, à construção do bem comum (SÃO PAULO, 1985).

Outra questão importante é que um dos objetivos da Sociologia no Ensino Médio, conforme o Currículo do Estado de São Paulo (2012), é contribuir para o desenvolvimento da Imaginação Sociológica (MILLS, 1975), entendida como um instrumento que ajudará o estudante a compreender o cenário histórico mais amplo possibilitando a compreensão de que só é possível perceber a própria experiência dentro de um contexto, visto que a sua biografia pessoal, ou seja, a sua história de vida está conectada com a história mundial. A imaginação Sociológica consiste na capacidade de compreender o significado do cenário histórico em sua vida e na vida de outros indivíduos: “sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestaram” (MILLS, 1975, p. 14). Dessa forma, a Imaginação Sociológica desenvolverá a capacidade de os estudantes refletirem criticamente sobre a realidade, estabelecendo relações entre as suas experiências cotidianas e as questões globais para além do senso comum. A nosso ver, esta experimentação sociológica abre possibilidades para outras formas de sociabilidade.

Os primeiros conceitos trabalhados em Sociologia nas turmas dos primeiros anos são: senso comum, desnaturalização e estranhamento. Segundo o Currículo:

[...] o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. Desse modo, o centro de preocupações e o ponto de partida e de chegada é o aluno, o aluno jovem, com empenho para partir dele a fim de, com ele pensar a sociedade em que se vive (SÃO PAULO, 2012 p. 133).

Lecionar Sociologia era como abrir uma janela porém, “o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pre-visto’” (LARROSA, 2014, 75). O primeiro dia de uma professora em sala de aula geralmente é marcado por inseguranças, medo, timidez e inibições, à medida que ela carrega consigo o receio de não conseguir conduzir a sua tarefa de ensinar e de resolver os problemas que provavelmente surgirão. O medo da professora iniciante é natural e esperado e ela tem o direito de senti-lo (FREIRE, 2013a). De acordo com o autor, a professora pode lidar com a

sua insegurança assumindo-a para os alunos e alunas, o que a ajudaria a enfrentá-la e a ganhar a confiança dos mesmos.

Senti na pele a insegurança inicial, no entanto assumir o medo não foi possível pois isso demandava o reconhecimento de que podemos ter medo, bem como a confiança no outro, o que se tornava difícil, já que o meu primeiro dia de aula se iniciou com um conflito com a gestão pois tinha planejado trabalhar com análise da seguinte música “Até quando?”, de Gabriel, O Pensador,

Não adianta olhar pro céu

Com muita fé e pouca luta
 Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer
 E muita greve, você pode, você deve pode crer
 Não adianta olhar pro chão
 Virar a cara pra não ver
 Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus
 Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!
 Até quando você vai ficar usando rédea?
 Rindo da própria tragédia
 Até quando você vai ficar usando rédea?
 Pobre, rico ou classe média
 Até quando você vai levar cascudo mudo?
 Muda, muda essa postura
 Até quando você vai ficando mudo?
 Muda que o medo é um modo de fazer censura
 Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!)
 Até quando vai ficar sem fazer nada?
 Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!)
 Até quando vai ser saco de pancada?

[...]

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente
 A gente muda o mundo na mudança da mente
 E quando a mente muda a gente anda pra frente
 E quando a gente manda ninguém manda na gente!
 Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura
 Na mudança de postura a gente fica mais seguro
 Na mudança do presente a gente molda o futuro!
 Até quando você vai ficar levando porrada
 Até quando vai ficar sem fazer nada
 Até quando você vai ficar de saco de pancada?
 Até quando você vai levando.

A direção não autorizou o uso do rádio pois considerava que eu era muito jovem para trabalhar com música em sala de aula e que isso faria com que os alunos não me respeitassem. Era como se a minha “pouca idade” fosse um impedimento para práticas pedagógicas acolhedoras, humanizadas e emancipatórias. Questionei, argumentei que ela poderia pedir o meu planejamento e o meu plano de aula, mas que não poderia interferir na dinâmica da sala de aula. Afinal, tinha o conhecimento de que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) me garantia a liberdade para ensinar.

Considerava importante abrir as aulas da disciplina com o acolhimento dos alunos e iniciar a discussão dos conceitos com uma música que poderia proporcionar a reflexão sobre os mesmos de forma mais significativa estimulando, assim, o pensar e a participação. Mas não adiantou questionar. A direção insistiu que não usaria o rádio; mesmo o aparelho estando disponível. Essa experiência nos adverte de que, se pararmos para refletirmos sobre a legislação que garante a liberdade de cátedra a partir da vivência dos profissionais da educação, ou seja, das pessoas comuns, indo além do que regulamenta a lei perceberemos que, em algumas instituições, nem sempre esse direito é garantido.

Ao olharmos para a história real, aquela vivida pelos sujeitos comuns, conforme sugere Thompson (2001), notaremos que existe uma constelação de poder tentando se impor de diferentes formas sobre os indivíduos. Os dispositivos de regulação se fazem presentes na escola na tentativa de dominar as forças emancipatórias existentes neste espaço. Uma das formas ocorre por meio do controle do professor e do estudante e, assim, a transformação “das energias emancipatórias em instrumentos regulatórios” (SANTOS, 2011, p. 336); como resultado tem-se, muitas vezes, a produção de corpos dóceis e estéreis.

Não teve jeito e optei por fazer o enfrentamento. Peguei o rádio com a coordenadora e usei, o que me custou certa perseguição por parte da diretora. Sabemos que as relações que se estabelecem na escola não são harmoniosas, muitas vezes são marcadas por disputa de poder, hierarquizadas e pouco democráticas. É possível sentir na pele os resquícios da tradição autoritária que fazem parte da história da sociedade brasileira. Um desafio com que nos deparamos é de como criar um ambiente dialógico e democrático, propício para a construção do conhecimento de forma coletiva.

O meu primeiro ano como professora no Estado de São Paulo não foi fácil pois alguns alunos/as me testavam muito e a minha relação com eles/as era muito diferente da relação que tinha estabelecido com os/as alunos/as no Paraná. Tinha dificuldades para lidar toda vez que os alunos me desafiavam e para resolver os conflitos que surgiam das relações que se estabeleciam em sala de aula.

São vários os desafios enfrentados pelos professores e professoras para poderem desenvolver a sua prática diária e, naquele momento, não podia contar com o apoio da coordenação e da direção. É fato que as relações que se estabelecem na sala de aula podem ser marcadas por conflitos e desentendimentos, afinal são relações entre seres humanos que sentem dor, raiva, alegria. Sem contar que alguns jovens desafiam a professora por verem na sua figura uma autoridade que eles não reconhecem ou simplesmente por desafiar o poder que a figura dessa profissional carrega. Quando isso acontecia a direção fazia questão de lembrar que tinha me avisado que, se eu usasse o rádio, os alunos não me respeitariam, como se o enfrentamento e o desrespeito de alguns alunos se justificassem por isso.

Ao revisitar esta experiência identificamos a importância do acolhimento pela gestão escolar ao educador que chega principalmente os principiantes. Nóvoa (2006), ao estudar os primeiros anos da profissão docente, afirma que estes são anos essenciais para a socialização do jovem professor para a construção de uma identidade própria e para se viver com um certo bem-estar na profissão por meio da construção de “uma relação serena e confortável com a profissão” (2006, p. 119). No entanto, ele evidencia que os professores não costumam receber apoio dentro da escola.

Cada escola tem uma história que está em curso. Os professores que chegam começam a fazer parte dessa história. O acolhimento destes profissionais é fundamental pois contribui para a construção do sentimento de pertencimento à coletividade, necessário ao se pensar a construção de uma educação significativa e democrática. Apesar das dificuldades iniciais, não estava sozinha nessa caminhada. Tive o apoio de várias professoras solidárias, como a Célia e a Maria Antonia, que me orientavam sempre que tinha um desentendimento com um aluno ou outra dificuldade profissional.

Elas lecionavam a disciplina de História. A Célia era engajada e desenvolvia vários projetos com os alunos; comecei a participar com ela, de alguns. Envolver-me com os projetos que não eram obrigatórios e que os alunos desenvolviam por vontade própria me fortalecia. De acordo com Dias (2012) os projetos aparecem “como porto-seguro ao qual se agarram os educadores para se protegerem contra todas as tempestades experimentadas no cotidiano escolar” (2012 p. 139). De certa forma, os projetos me animavam, embora compreendesse as limitações dessa prática que não se estendia a todos os/as alunos/as; que demandavam um tempo não remunerado da educadora e entendia a necessidade de buscarmos soluções para os problemas que enfrentávamos. Ao mesmo tempo em que desenvolvíamos os projetos, também pensávamos sobre a necessidade de resolução das dificuldades que vivenciávamos no dia a dia da escola. A meu ver a Maria Antonia tendia a enxergar os alunos como sujeitos; como seres humanos que merecem cuidado humanizado e respeito. Observava que ela tinha como princípio uma sociedade mais igualitária, o que a levava a estar sempre “atenada” à conjuntura local e nacional, além de ter um senso de justiça que passei a admirar.

As duas professoras mencionadas me acolheram e, muito mais que ensinar os conteúdos específicos da disciplina de História ensinaram que, ao se assumir o compromisso com uma educação de qualidade social e mais humana é necessário, além de prezar pelas relações estabelecidas com o estudante, amparar os colegas de trabalho. Em meio a uma sociedade individualista, que tende a nos atomizar, vi pulsar nessas profissionais solidariedade, companheirismo e responsabilidade diante das relações estabelecidas, o que contribuía para o estreitamento, não só dos laços entre os professores, mas também entre professores e alunos.

Já tinha vivido uma outra experiência de acolhida, quando iniciei a docência em Ibiporã – PR. No primeiro dia de aula – lecionava em uma cidade e morava em outra e por fazer o percurso de ônibus, muito mais demorado do que o previsto, cheguei na escola “em cima da hora” para o início da aula. Era visível que estava agitada e ansiosa. A coordenadora, atenta, ao perceber minha situação, aconselhou a não entrar na sala na primeira aula. Disse para turma que estávamos resolvendo questões burocráticas. Ela conversou comigo, tentando baixar a minha adrenalina e deu algumas dicas. Hoje

percebo o quanto esse acolhimento foi importante e como essa experiência contribuiu para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo.

Refletindo sobre o percurso de formação do/a educador/a compreendo a importância do papel político do coordenador pedagógico e da Direção no processo. A criação de redes de ajuda dentro da escola pode ser entendida como uma forma de assumir a responsabilidade pela educação pois a maneira como somos recebidas/os pelo grupo escolar pode despertar em nós mais ou menos interesse em cumprir a nossa tarefa.

Revisitando o vivido pensando sobre a politicidade da educação podemos afirmar, fundamentadas em Freire (2013a), que se faz necessário que a educadora tenha um conhecimento crítico das condições sociais, econômicas e culturais em que os educandos se encontram, conhecimento fundamental para que a profissional compreenda criticamente as relações estabelecidas entre os estudantes e o mundo:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2002, p. 37).

Em meados de 2011 senti a necessidade de voltar a estudar de forma sistematizada pois, infelizmente, não existe espaço de formação e reflexão dentro da escola, o que é algo contraditório. Ao assumir a docência no Paraná participei de algumas atividades que faziam parte do programa de Formação Continuada por isso senti falta dessas atividades no estado de São Paulo. A educadora deveria ser uma pesquisadora permanente e reflexiva e não alguém que reproduz mecanicamente um conteúdo pré-formatado por uma equipe que não dialoga com os professores:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1992, p. 16).

O que se vê nas escolas, no entanto, é uma ausência desses espaços de estudo e de reflexão, o que dificulta que o professor reflita sobre a sua prática partilhe com os colegas de profissão as dificuldades enfrentadas diariamente e tenha garantida uma formação continuada. A sobrecarga de trabalho na qual se encontra a maioria dos professores impede, inclusive, que ele reflita sobre as condições que vivencia e assim, se organize para lutar por melhores condições de trabalho o que, além de salário justo e redução da jornada, inclui formação permanente.

Apesar dessa ausência de espaços de formação continuada dentro da escola, em 2010 e 2011 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP), ofereceu para os professores efetivos da rede um curso de especialização, em nível de pós-graduação, voltado para a área de atuação do profissional, com o objetivo de promover a formação continuada.

A especialização era oferecida na modalidade semipresencial, com atividades à distância e encontros presenciais que aconteciam em escolas-polos e na Diretoria de Ensino. No primeiro espaço a frequência era quinzenal, no segundo mensal. Compreendendo a importância da formação continuada, no final de 2011 me inscrevi para cursar a especialização em Ensino de Sociologia na USP

A nosso ver este tipo de programa pode contribuir para a melhoria do ensino; no entanto foi pontual, com apenas duas edições e o fato de não ser permanente, ofertado apenas na modalidade semipresencial, dificultou o debate coletivo e a troca de experiências. Também não teve dispensa integral ou parcial do trabalho, o que excluiu um

grupo grande de professores e professoras, que possui uma jornada excessiva de trabalho, com acúmulo de cargo dentro da própria rede ou na rede e/ou prefeituras e/ou particulares. O programa não ofereceu bolsas de estudos, impedindo que os professores reduzissem a sua carga horária de trabalho para melhor se dedicarem ao curso de aperfeiçoamento profissional. A intermitência dos programas de formação continuada em São Paulo evidencia o descaso do Estado para com a Educação.

A busca por debate em torno da educação me levou ao “I Encontro UFSCar - Movimentos Sindicais e Sociais da Região de Sorocaba”⁶⁶ em junho de 2011. Durante o encontro participei do eixo temático “educação” e esta aproximação acabou me levando ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais (GECOMS) da UFSCar, campus Sorocaba. Conforme está descrito na página do PGE⁶⁷ – Sorocaba, o grupo

pretende articular uma ação formativa/investigativa envolvendo diversos atores sociais quais sejam: pesquisadores, educadores, gestores e lideranças comunitárias portanto pretende atuar tanto no campo da educação formal, como na educação não-escolar. Tem como foco de estudo e investigação as relações entre educação, comunidade e movimentos sociais parte do princípio de que a educação é um fenômeno sócio histórico, que acontece num campo de disputas de poder e profundamente marcado pela forma de organização política, econômica e cultural. Os estudos envolvem os seguintes temas: políticas neoliberais e suas implicações na educação; gestão escolar democrática e sua relação com a comunidade; educação não-escolar em diversos espaços educativos; educação popular; trabalho e educação; meio ambiente; gênero e sexualidade; culturas juvenis; violência e intervenção psicossocial, bem como processos de construção de subjetividades. Acredita-se que com os estudos e investigações realizadas, o grupo contribuirá com o reconhecimento e convalidação de saberes existentes na comunidade escolar, bem como nos movimentos sociais.

O GECOMS, naquele momento, estava organizado em oito sub linhas de pesquisa. No início de 2012 comecei a participar das discussões da linha “Educação política e

⁶⁶ O encontro foi promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Alguns artigos foram produzidos com reflexões e memória das discussões realizadas durante o evento. Sobre a coletânea ver: MARTINS, Marcos Francisco (Org.). História dos movimentos sociais da região de Sorocaba: origens, conquistas e desafios. -- Holambra: Editora Setembro, 2012.

⁶⁷ Ver: http://www.pged.ufscar.br/index.php?pg_id=16

processos de subjetivação”, coordenada pela Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira⁶⁸. Ao discutirmos sobre as pesquisas qualitativas no contexto da educação e dos movimentos sociais, estudamos autores como Brandão (1985), que questiona a neutralidade do pesquisador e afirma que “nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente ‘a todos’ dentro de mundos sociais concretamente desiguais” (1985, p.11).

Este debate me fez questionar o papel da professora-pesquisadora e as leituras mobilizaram reflexões em torno do meu papel enquanto educadora: os estudos nutriram o desejo de transformação da realidade, reafirmando a politicidade da educação. Outras perguntas foram, a partir deste lugar, ganhando vida: como uma pesquisa no campo da educação pode contribuir para a transformação da sociedade? A quem serve o conhecimento produzido por uma pesquisa?; Para quem pesquisamos?; Para que pesquisamos?; É necessário conhecer para agir sobre a realidade? De que forma a educação pode contribuir para construção de uma sociedade mais humanizada e como ela vem contribuindo para a manutenção da lógica capitalista?

Para dar continuidade aos estudos e as reflexões em 2014 me inscrevi como aluna especial em disciplinas do Programa de Pós Graduação em Educação (PGEEd) UFSCAR Sorocaba, oferecidas pela linha 2 do programa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. No primeiro semestre cursei a disciplina “Comunicação, Educação e Cultura”, ministrada pela Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo e cursei, na graduação, a disciplina “Educação política e Sociedade”, ministrada pela professora Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira. No semestre seguinte, novamente com ela, cursei a disciplina “Pesquisa em Educação e sua Relação com a Política, as Práticas Educativas e a Produção de Subjetividades”. Fazia todo o sentido pensar a relação da educação com a comunidade e com os movimentos sociais, levando em conta as questões políticas, econômicas e culturais que a permeiam.

A disciplina “Educação política e Sociedade” nos possibilitou pensar a educação como um espaço de constituição das pessoas e a política como um campo de decisão sobre as questões que dizem respeito ao bem comum, à vida pública, à sociedade. As

⁶⁸ Conhecida por Dulce, orientadora desta pesquisa.

discussões fomentadas nesta disciplina dialogavam com as realizadas na disciplina “Comunicação, Educação e Cultura”, à medida que, nesta, estudamos autores como Peruzo (2007) e Ramos (2005), que pensam o acesso à informação e à comunicação como um direito do ser humano que fortalece a democracia.

Estas disciplinas me permitiram um aprofundamento em torno da problematização da sociedade ocidental capitalista, marcada por políticas neoliberais. As aulas da disciplina “Educação política e Sociedade” propiciaram o reencontro com Bauman (2009), Brandão (2007), Freire (1979) e Santos (2011). Desse reencontro foram sendo criadas ferramentas para compreender melhor a sociedade, bem como minha ação na educação e no mundo. Com estes autores fui reafirmando o que já sentia na pele: o modo como temos vivido tem produzido muito sofrimento humano, dentro e fora da escola. Acreditamos, como Freire que,

(...) o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (1979 p.17).

4.2 Café & Educação: a formação continuada tecida na luta

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Paulo Freire, 1997).

Iniciei os meus estudos no Estado de São Paulo em 1991 e conclui em 2001 período marcado pela intensificação das políticas neoliberais nos níveis estadual e nacional. Como estudante do ensino Fundamental e Médio senti na pele as

consequências da reorganização escolar implantada em 1996 com o objetivo de enxugar os gastos públicos por meio da racionalização dos recursos e racionalização administrativa caracterizada pela centralização das decisões e fortalecimento da burocratização, como também sofreu as consequências do Brasil buscar se ajustar à internacionalização da economia, conforme Corti (2015).

Em 2011 voltei para o estado de São Paulo, não mais na condição de estudante, mas de professora e me deparei com outros problemas: a disciplina de Sociologia contava apenas com uma (1) aula por semana, o que me levou a lecionar em 26 turmas diferentes, tendo que trabalhar em duas escolas para compor uma jornada de trabalho com 26 aulas em sala – lecionava para mais de mil alunos por semana, em salas, superlotadas, o que era extremamente desgastante e pouco produtivo, visto que o número excessivo de estudantes dificultava o diálogo e uma aula era insuficiente para ensinar e aprender o que se espera da disciplina. Este fato evidencia a desvalorização da educação pública e do profissional da educação por parte do Estado.

As políticas educacionais em São Paulo são marcadas pelo mínimo incentivo à formação continuada, fato intensificado no final de 2014, com a suspensão de bolsas para os professores efetivos que estivessem fazendo Mestrado. Outros problemas relevantes são: as avaliações verticais como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁶⁹, a política de bônus⁷⁰, a prova de mérito⁷¹, o não cumprimento da Lei da Jornada, a ausência de diálogos. Acrescente-se a tudo isso a tentativa de implantação de outra reorganização escolar em 2015. Esses são alguns dos problemas que vivenciamos como consequência das políticas neoliberais na educação.

Boa parte da minha vida estudantil se deu na gestão do Governador Mário Covas (1995 - 2001) do PSDB. O início da docência neste mesmo Estado ocorreu na gestão de José Serra e posteriormente, de Geraldo Alckmin, ambos do PSDB. Todos esses governos seguidos foram marcados pela implementação de políticas neoliberais que seguem precarizando a educação, conforme Corti (2015) e Loureiro (2011). Entendemos

⁶⁹ Ver: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

⁷⁰ Ver: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/bonus-professores-e-servidores-receberao-bonificacao-em-20-de-abril>

⁷¹ Sobre o Programa de Valorização pelo Mérito ver: <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>

que as políticas implantadas em nível nacional na década de 1990 também na gestão do PSDB tiveram continuidade no Estado de São Paulo. A esse respeito consideramos que

[...] qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social (FREIRE, 2001, p. 44).

Neste contexto político, assim que cheguei a Sorocaba, em 2011 procurei o sindicato dos professores, APEOESP, subsede Sorocaba, à procura de atividades de debates e formação política. Na ocasião o sindicato desenvolveu uma atividade para analisar a conjuntura nacional, no entanto, senti falta de pensar os problemas pontuais, fruto do sucateamento da educação em nível estadual, que vivenciava como educadora.

Em nível nacional experimentávamos conquistas de direitos na educação como a composição da Jornada de trabalho⁷², que garantia que a carga horária destinada a atividades com os estudantes não poderia ultrapassar 2/3 (dois terços) da jornada do educador; direito à formação continuada⁷³, mas que não se concretizavam como política pública no Estado de São Paulo. A meu ver estas questões precisavam ser debatidas com os educadores de forma sistemática. Entendendo que todo sindicato deveria ter um calendário de formação política pensado, articulado e aprovado por todos os professores que se dispusessem a participar desse processo.

Naquele momento não existia, neste espaço, uma agenda de atividades contínuas, aberta a todos os educadores para que pudessem participar de forma engajada. Os meus desassossegos sobre a educação me aproximaram de algumas pessoas que buscavam um espaço para pensar/debater sobre a educação. Experiência que expressa uma crise de representatividade desta instituição. É fundamental repensar o modelo vigente e qual

⁷² Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

⁷³ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

projeto de sindicato está em curso. No cenário atual, é urgente reinventar a forma de fazer política sindical.

O desejo de mergulhar um pouco mais no debate sobre a educação e em articulações com outros educadores contribuiu para que, em 2013, junto com um grupo de amigos criássemos um coletivo: o Café & Educação⁷⁴, com o objetivo de debater temas pertinentes à escola, a partir de um viés emancipatório. Em 2013 e 2014 as reuniões foram mensais, tornando-se esporádicas em 2015 e 2016 e, no início de 2017, não houve nenhum encontro. O grupo sempre foi aberto, com um número de participantes que variava entre 10 e 30 pessoas, sendo formado por professoras e professores da Rede Estadual de São Paulo, estudantes do Ensino Médio e Universitários, mães pais e diretores. O público alterava muito de um encontro para o outro, mas algumas pessoas estavam presentes em todos os encontros.

Figura 14 - Encontro do Café & Educação em setembro de 2013



Fonte: Acervo virtual. Disponível na página do Café & Educação.

A seguir, alguns dos temas debatidos no Café & Educação: educação prisões e fábricas; a educação no Estado de São Paulo; participação dos alunos e professores no conselho escolar e na gestão da escola; eleições para diretor; autoritarismo; ditadura civil militar; democracia nas escolas; políticas públicas para educação; educação para além dos muros da escola; reorganização escolar.

⁷⁴ Link da página: <https://www.facebook.com/cafeeduca/?fref=ts>

Hoje entendo o Café & Educação como um território de formação e resistência pontuando que “é tão impossível negar a natureza política do ato educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1983, p.26). No entanto, se por um lado a luta estava fazendo acontecer a formação continuada por outro, a necessidade de criação desse coletivo expõe uma situação vivenciada pelos educadores: ausência de espaços para o debate.

Figura 15 - Encontro do Café & Educação em março de 2014.



Fonte: Acervo virtual. Disponível na página do Café & Educação.

A coordenação do coletivo era colegiada: todos os participantes decidiam, em cada encontro, qual seria a data e o tema do próximo. Normalmente, após definição do tema, um integrante ficava responsável por trazer um vídeo que fomentasse o debate seguinte. Como o tema a ser debatido era decidido e divulgado com antecedência, cada integrante ficava responsável, de forma tácita por trazer questões que alimentasse as discussões.

Figura 16 - Cartazes de divulgação

Café Educação

Um bom Café com os amigos, uma agradável conversa sobre a Educação, um excelente programa para o começo de noite!

"Políticas Públicas Para Educação"
O que são, como são feitas, para que servem, e como podemos interferir nelas??

23/11/2013
18:00 horas

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Sindicato dos Metalúrgicos de Sorocaba e Região.
Rua Julio Hanser, 140, Lageado, Sorocaba - SP Tel: 15 3334-5400
Próximo a rodoviária de Sorocaba e ao Terminal São Paulo
<https://www.facebook.com/cafeeduca>

Fonte: Acervo virtual. Disponível na página do Café & Educação.

Figura 17 - Cartazes de divulgação

Café Educação

Reorganização das escolas de SP?
qual sua opinião sobre a proposta do governo de SP?
O que isso representa de fato?

Provocadores
APEOESP
Prof.^a Maria Izabel Azevedo Noronha (Bebel)
Presidenta da APEOESP
UFSCar
Prof.^a Marcos Soares
Professor Curso de Geografia

08/10/2015
19:00 horas

Debate Aberto Sobre Educação
UFSCar ETC - Núcleo de Extensão em Educação, Tecnologia e Cultura
Rua Maria Cinto de Biaggi, 130 - Santa Rosália - Sorocaba - SP, Tel.: 15 32022472
(Ao lado do Extra Santa Rosália)

Fonte: Acervo virtual. Disponível na página do Café & Educação.

Os cartazes eram confeccionados de forma voluntária por integrantes do coletivo; a divulgação se dava on-line, via página do “Café & Educação” no Facebook e, em alguns momentos, com poucas tiragens e alguns dos membros divulgavam os cartazes nas escolas em que lecionavam ou nas quais tinham acesso. Isso se dava de acordo com a vontade e disponibilidade dos participantes. O café servido em alguns dos encontros e as impressões dos cartazes foram custeados com apoio do Sindicato dos Metalúrgicos e da APEOESP central.

Não é possível negar a politicidade presente neste coletivo, tendo em vista que a dinâmica, a seleção do tema, inclusive o local, eram escolhas políticas. A história de militância de alguns dos integrantes aproximou o coletivo dos sindicatos de várias categorias diferentes. O diálogo com a direção sindical dos Metalúrgicos de Sorocaba contribuiu para que as atividades acontecessem naquele espaço político. Esse sindicato tem, historicamente, se preocupado com a formação da classe trabalhadora pois faz parte de sua política incentivar e atuar em atividades educativas.

A forma como os encontros do “Café & Educação” aconteciam reafirmava em mim o pensamento sobre a construção de uma educação dialógica e problematizadora, alimentando a utopia de uma educação democrática “como prática da liberdade” (FREIRE, 1967, p. 29). De acordo Nóvoa (1992), a formação docente deve estimular:

[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 13).

Entendemos que a formação também se dá por meio da luta e, embora a formação oficial não assuma a politicidade da educação, compreendemos que a formação propiciada no espaço do “Café & Educação” era essencialmente política e politizadora ao contribuir para a auto formação e por fomentar discussões de forma crítica, reflexiva e dialógica.

Enxergamos nesse coletivo um movimento de resistência e defendemos que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15). Consideramos, desta forma, que a experiência de vida, as marcas impressas nos corpos dos educadores se manifestam em sua prática docente.

No próximo tópico compartilhamos experiências que, a nosso ver, expressam que a formação que se deu para além dos muros da escola está reverberando na prática educativa. Acreditamos que esta forma de sociabilidade nos ajuda a “diminuir a distância entre o sonho e sua materialização” (FREIRE, 1995, p. 126). Compartilhamos com Freire, quando afirma que a realidade está “submetida à possibilidade de nossa intervenção nela pois [...] É impossível viver historicamente sem ter um sonho, o projeto do amanhã, a utopia. Ninguém sonha só. Meu sonho precisa do seu, e o seu precisa do meu para deixar de ser ilusão e se concretizar” (*ibidem*).

4.3 Possibilidades de construção de redes de afetos tecida na dimensão da convivência nas aulas de Sociologia⁷⁵

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. [...] O futuro não é pré-dado. [...] E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação (Paulo Freire, 1995).

Compartilhar as experiências vivenciadas coletivamente no cotidiano da sala de aula é uma possibilidade de expor que existe vida pulsando dentro da escola. Em um cenário de desperdício de experiência (SANTOS, 2004, 2011), de desvalorização do profissional da educação, do que é público e, assim, da escola pública, compartilhamos

⁷⁵ Sobre “redes de afetos” ver Dias (2012 p. 162).

experiências educacionais que consideramos potentes na gestação de sociabilidades emancipatórias. Pensar a educação considerando a experiência é uma forma de assumir a sua implicação com a vida (LARROSA, 2014) e afirmar a vida que a experiência carrega em si. De acordo com Nóvoa (1992), ao considerarmos que a professora é uma pessoa, ou seja, ao prezarmos o ser humano que faz parte desta profissional

Urge (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 13).

O autor afirma que “o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (p. 17). Compartilhamos com o autor supracitado que a pesquisa na área das Ciências da Educação deve valorizar os saberes dos educadores pois “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (p. 13).

Partindo do princípio de que a educação não é neutra, mas um ato político (FREIRE, 2002) e, a partir das inquietações apontadas ao longo deste trabalho, compartilhamos uma experiência e reafirmamos sua politicidade pois ao considerarmos que a nossa fala, o nosso olhar e o nosso modo de existir têm ressonância na coletividade. Nossa ação é portanto política. Além de compreendemos que educar é um ato político, entendemos que a disciplina de Sociologia o é, em sua essência: o Currículo oficial do Estado de São Paulo reconhece este fato ao afirmar que,

[...] a Sociologia para além de um enriquecimento pedagógico pode chegar à esfera da intervenção, na medida em que contribui por exemplo para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a

formatação dos currículos que a devem animar. [...] Assim, a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, oferecendo informações para que os alunos [e alunas] desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e conscientes, independente das opções profissionais, geralmente definidas ao término do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012, p. 26-27).

Ao analisarmos conteúdos da disciplina de Sociologia presentes no documento acima referido, como: “O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade”; “Como pensar diferentes realidades”; “O que permite ao aluno viver em sociedade?”; “Cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa”; “Processo de trabalho e relações de trabalho”; “O processo de constituição da cidadania no Brasil”; “Qual a importância da participação política?”; “O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho”, entre outros, entendemos que a legislação educacional do Estado de São Paulo reconhece a politicidade presente na disciplina Sociologia.

Consideramos indispensável esclarecer que, ao defendermos a educação como um ato político, não estamos tratando de política partidária. De acordo com Rodrigues (1985):

[...] a escola vai cumprir a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando através de sua prática educativa puder preparar o cidadão para a vida da polis para a vida política, isto é para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido (p. 47).

Entendemos por política “a arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas” (SANTOS, 2008, p. 14) e consideramos que a compreensão da politicidade presente na ação do educador dará força e embasamento teórico para atuarmos “nas micro relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2008, p. 65), de forma a contribuir para a gestação de outra sociedade mais justa, humana e dialógica. Seguindo nesta perspectiva, compartilhamos com Maar (2013) que,

A própria atividade política, longe de ser apenas voltada a uma transformação do 'mundo objetivo' com vistas ao futuro significa, também, o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das suas relações com o mundo. Assim as próprias propostas políticas são repensadas em cima do que elas têm a oferecer já, aqui e agora. Em termos que lhes conferem um significado humano imediato real, sem que isto signifique o abandono de perspectivas mediatas para o futuro como metas necessárias (p. 25-26).

Compreendemos que todos nós somos atores políticos e que uma ação política é aquela que visa interferir na realidade social; nesse processo, a escola pode contribuir fomentando a participação crítica e solidária dos alunos na sociedade (MAAR, 2013) pois, segundo Freire, “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e com os outros é fazer política” (2000, p. 44). Compartilhamos, nesse sentido, com Arendt (2004) que assumir o compromisso com a educação é assumir o cuidado e a proteção da criança e dos jovens; é assumir também a responsabilidade coletiva pelo mundo. A educadora é responsável pelo mundo e essa responsabilidade “está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (*idem*, p. 239). A autora segue, ainda, afirmando:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2014 p. 247).

Existe uma potencialidade de renovação da sociedade por meio da criança e da juventude, segundo a autora referida e Mannheim (1973) portanto, ter a responsabilidade de alimentar a potência de vida e de criação que existe no jovem é contribuir para a construção de novos mundos, ao mesmo tempo em que ter o compromisso pelo cuidado do outro é adquirir a responsabilidade pela preservação do mundo. Consideramos, aqui, que educar a partir desta perspectiva é um ato político de resistência nestes tempos

sombrios em que temos vivido as forças regulação (SANTOS, 2011) e nos quais, conforme Milton Santos (2008), a história teria acabado.

Desta forma, consideramos imprescindíveis as visibilidades dos diversos modos de existir, reexistir e resistir dentro da escola na contracorrente das forças conservadoras presentes e atuantes em nossa sociedade. Neste sentido, compartilhamos a riqueza presente nas experiências vivenciadas nas aulas de Sociologia juntamente com os alunos e as alunas dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio porque, embora muitos de nós, educadores, educadoras e estudantes estejamos “existencialmente cansados” (FREIRE, 1997), nem todos estamos anestesiados.

À luz de Freire (2014) e Rolnik (1993), entendemos que faz parte do rigor político lutar contra as forças contrárias que nos impedem de “ser mais” e partilhar experiências de sociabilidades emancipatórias é uma forma de defender a escola pública e uma educação democrática. Ao compartilharmos as experiências, consideramos as categorias modais de existência: a necessidade; a realidade; a possibilidade. Conforme Dias (2012), “a categoria da necessidade nos indica o plano da sobrevivência; a categoria da realidade nos indica o plano da convivência; a categoria da possibilidade nos indica o plano da revivência” (p.148).

Entendemos a *necessidade* de construir uma educação dialógica, democrática e humanizada, no entanto, temos a compreensão de que a educadora não é santa, nem mágica e nem profeta, logo, só pode buscar essa construção por meio do seu fazer pedagógico que se dará dentro das *possibilidades* e limites que a *realidade* concreta lhe dispõe (DIAS, 2012). Refletindo sobre a obra “Educação de Jovens e Adultos: entre ‘deslocar’ e ‘implicar’”, (Idem), é importante registrar que não pretendemos a idealização do papel de uma educadora, mas dar visibilidade a experiências tecidas a partir da realidade concreta.

As atividades pedagógicas apresentadas a seguir foram realizadas após aula teórica dialogada com o objetivo de apresentar a temática do bimestre e leitura de textos didáticos que abordaram teorias e conceitos a partir de autores consagrados nas áreas da Antropologia, Sociologia e/ou Ciência Política. Em algumas situações de aprendizagem os

alunos e as alunas fizeram pesquisa, em casa, como trabalho para complementar as discussões temática, teórica e conceitual.

Pensamos a leitura de texto como acontecimento e formação, à medida que deve propiciar aos alunos a compreensão dos conceitos e teorias com vistas à reflexão de sua realidade, a novas leituras do mundo, contribuindo para um pensar autônomo. Que possam por meio da leitura, dizer o que ainda não sabiam e transformar as novas descobertas em algo comunicável (LARROSA, 2011).

São diversas as atividades que venho desenvolvendo com os estudantes desde que iniciei a docência: selecionamos aqui cinco delas para compartilhar por entender que simbolizam as dimensões ética, estética e política (ROLNIK, 1993) da educação e são marcadas pelos princípios democráticos e de solidariedade.

4.3.1. “Cine e debate” e/ou “Música e debate”

A educação é um ato de amor por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire, 1967).

Para reflexão do conteúdo bimestral foram mobilizados por meio de análise de um vídeo (trechos de filmes, documentários, entrevistas ou curtas metragem) e/ou uma música que fomentaram o debate sobre o assunto trabalhado. Chamamos esses momentos de “Cine e debate” e/ou “Música e debate”.

Os alunos foram orientados a realizar uma leitura individual dos capítulos do livro didático que foram trabalhados em sala e a fazer o registro - um Mapa Conceitual - das questões principais desta leitura e da aula teórica no caderno. Em alguns momentos fizemos, em sala, leituras compartilhadas de textos didáticos previamente selecionados por mim. A cada parágrafo lido parávamos e os alunos expunham o que tinham entendido do texto e/ou o que o texto os levou a pensar.

De acordo com Larrosa, “o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (2003, p. 142). A atividade possibilitou que pensássemos juntos o conteúdo da leitura, assim como a partilha das reflexões. A experiência da leitura, segundo o autor, é o acontecimento da pluralidade. Em “Pedagogia profana” afirma que “ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender” (*idem*, p. 143-144).

Também fizemos ao longo do ano a leitura de imagens poesias e charges, com vistas à compreensão e à problematização da realidade por meio de diversas linguagens. Os alunos realizaram atividades individuais e principalmente, coletivas, no contraponto da lógica hegemônica de sociabilidade individualista presente na sociedade capitalista ocidental (SANTOS, 2011). A nosso ver, educar a partir de práticas que valorizem o coletivo é contribuir na construção de subjetividades solidárias e democráticas educando, assim, contra a barbárie.

Após o primeiro contato com a teoria e compreensão dos conceitos – a partir da aula teórica, leituras, registros, resolução de questões reflexivas e/ou debates –, os alunos foram orientados a organizar e/ou realizar como tarefa, ou seja, fora da sala de aula, trabalhos em grupo (podem ser feitos individualmente) como produção de vídeos, cartazes paródias, seminários, exposição de fotografias, etc., e apresentar para sala em uma data posterior, marcada previamente.

4.3.2 Roda temática: educação e experiência democrática

[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (Paulo Freire, 1967).

A roda temática acontece duas vezes no semestre, geralmente como finalização das discussões realizadas durante o bimestre. É um debate em que o tema norteador das discussões está relacionado com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala. Como professora mediadora da atividade lanço questões problematizadoras sempre considerando os aspectos político, histórico, social e cultural do tema abordado. Na roda todos os estudantes têm o direito à fala por ordem de inscrição. Geralmente os alunos que têm uma facilidade maior para expor o que pensam se inscrevem várias vezes. Um (a) aluno (a) da sala fica responsável pelo processo de inscrições, anotando os nomes e controlando a sequência das intervenções. A dinâmica da atividade ocorre em círculo, disposição simbólica que reforça a proposta de estabelecer uma autoridade partilhada (SANTOS, 2011), à medida que as relações são estabelecidas de forma horizontal e que oportuniza que os saberes sejam contemplados e valorizados.

A participação dos estudantes nesta experiência se dá de forma espontânea e democrática e algumas regras são combinadas: Todos podiam falar, mas nem tudo era permitido pois a democracia que nos garante o direito à liberdade de expressão, nos cobra alguns deveres por isso, na roda não eram permitidas intervenções que ofendessem ou ridicularizassem o outro ou a sua fala, nem que desrespeitassem os direitos humanos. O respeito ao outro era um princípio do debate.

Durante a atividade, os estudantes foram dialogando com as questões, inicialmente problematizadas, por mim e posteriormente pelas questões trazidas pelos próprios colegas de sala. A participação se deu a partir do conhecimento trazido, construído por meio das experiências das aulas anteriores, bem como de conceitos e teorias trabalhados

nas aulas de Sociologia e/ou em outras disciplinas e de experiências ocorridas fora da escola.

De acordo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio citada no Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2012, p. 133) a disciplina de Sociologia pode

[...] contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’ país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, ao observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (BRASIL, 2006 p. 105).

Em diálogo com as Orientações Curriculares e com o Currículo do Estado de São Paulo, a atividade possibilitou que os alunos e alunas sistematizassem os conceitos e teorias, articulando-os com a realidade vivida e expressassem para a sala, a leitura que fazem do mundo podendo se amparar na teoria. Ao mesmo tempo, a mesma possibilitou que confrontassem as suas opiniões com as diversas visões existentes em uma sala de aula:

É do enfrentamento dos diversos pontos de vista, apoiados nas experiências individuais, assim como dos modos como cada um se encaminha na história, que o senso comum (aquilo de acho-que-achei-que-tinha-achado-que-alguém-achou) é superado porque o olhar crítico sobre si mesmo e sobre o meio que cada um de nós vive não é algo que pode ser ensinado, mas é aprendido na medida em que exercitamos vários tipos de olhares (SOARES, 2006 p. 10-11).

A nosso ver as rodas temáticas podem contribuir para a experimentação de sociabilidades emancipatórias pois possibilitam a constituição de sujeitos autônomos, capazes de pensar e falar por si. Os alunos aprendem a articular as suas ideias, seus pontos de vista sobre determinado assunto e a expor publicamente a sua visão de mundo. Apreendem que é preciso parar para falar e parar para escutar o outro: na roda, todos tiveram o direito de falar e o dever de escutar pois o colega também deve ter garantido o direito à fala, independentemente se concordamos ou não com a sua posição.

No início de cada atividade esclareci que ninguém precisava concordar com o que estava sendo apresentado podendo, caso se sentisse à vontade, contrapor o que fosse dito por qualquer membro da roda, inclusive por mim. Deixei claro que a contraposição pode ser feita, mas de forma respeitosa e que o questionamento e/ou discordância deveria se dar sobre as ideias apresentadas pelo colega e não contra o colega.

Inspiradas em Freire (2013b) e nas experiências vividas podemos afirmar que é necessário construir e ampliar atividades que prezem pelo diálogo pois a relação dialógica é uma prática fundamental à democracia e uma exigência epistemológica. Essa atividade é uma possibilidade de experiencarmos a democracia na sala de aula e a escola pode contribuir com a construção de sociabilidade democrática (SANTOS, 2011).

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 2013a, p. 88).

A liberdade para discordar e o respeito ao outro são princípios democráticos. Consideramos essencial e saudável para a democracia que a escola seja um espaço de experiências democráticas, onde o gosto da pergunta e da crítica seja alimentado cotidianamente. Não queremos passar a ideia de que as práticas compartilhadas aqui não requerem nenhuma dificuldade para serem realizadas porque sabemos, na pele, que não é fácil experienciar a democracia.

Enquanto educadora afirmo que não foi fácil mediar os conflitos provocados pelas diferentes visões sobre a realidade pude perceber que para alguns alunos e alunas, foi muito difícil parar para ouvir o outro, respeitar o contraditório, isso principalmente nos primeiros anos, em algumas salas. Às vezes deu vontade de não repetir a atividade devido à dificuldade dos estudantes de darem espaço para o outro se expor principalmente aquele que pensa completamente diferente, o que me fez, em algumas situações, ter que parar tudo para conversar com a sala sobre a dificuldade de escuta.

Expus que seria muito difícil continuar trazendo questões para serem debatidas se continuassem com a postura de não ouvir e respeitar a fala do colega porque era muito desgastante, enquanto professora, mediar os conflitos e/ou pedir com certa frequência a colaboração de todos para que a atividade fluísse de forma a produzir conhecimentos. Na aula seguinte a essa conversa, levei para o 1º A - turma do Ensino Médio da manhã de 2014 - um trecho do texto “Educomunicação - O que é isso?”, escrito por Donizete Soares (2006)⁷⁶, material que posteriormente, foi incluído nas conversas realizadas com outras salas ao combinarmos os princípios da “Roda temática”:

O que se pretende num diálogo é que os participantes tenham não somente o espaço e o tempo necessários para apresentar e defender seus pontos de vista, mas também sejam capazes de ouvir os outros. Neste sentido, o diálogo é por excelência, um momento de investigação coletiva. Expondo o que pensa, ouvindo o que o outro pensa, comparando argumentos ponderando *pensando alto*, acrescentado ou eliminando falas provocando e aceitando provocações, ousando... – somente são ações possíveis se os seus autores forem sujeitos autônomos e portanto, suficientemente corajosos para apresentarem, defenderem e, se for necessário, alterarem seus modos de ser-pensar-agir (*idem*, p.10)⁷⁷.

Após a leitura do texto dialogamos sobre as dificuldades da sala, refletimos sobre suas possíveis causas e fui problematizando as falas, expondo que o embate de ideias era saudável. No entanto, frisei que o debate que a atividade proporcionava era muito diferente de briga. Alguns alunos se colocaram diante do texto e das dificuldades vividas

⁷⁶ Texto havia sido discutido na aula da Profa. Dra. Teresa Melo no PGEd Sorocaba. Aqui via a formação acadêmica reverberar na sala de aula.

⁷⁷ Destaque do autor.

por eles; dificuldades de experienciar a democracia, enfrentadas por todos e todas nós diariamente. Ao final da conversa, os estudantes foram desafiados a pensar em como poderiam superar esse problema.

No cenário atual, marcado pelo excesso de informação, de estímulos e pela falta de tempo, em que tudo se dá de forma muito rápida e fugaz e, ao mesmo tempo, nada acontece (LARROSA, 2004) parar para refletir sobre determinado assunto e parar para escutar o outro é um desafio parar para escutar o outro é um exercício que se aprende praticando; é como construir uma arte de pedra: exige tempo, dedicação e lapidação. Com o tempo, após persistência, as salas que tiveram dificuldades iniciais com a dinâmica da roda aprenderam a ouvir o diferente e, mesmo sem concordarem com o outro, os estudantes foram aprendendo, na prática, a respeitar o direito do outro de se posicionar. Foram aprendendo que o diálogo exige coragem e, ao mesmo tempo, também humildade.

Entendemos que o conhecimento construído nessa dinâmica dialógica contribui para a construção de sociabilidades emancipatórias na contramão da lógica colonialista, em direção à solidariedade (SANTOS, 2011). Ao desenvolvermos atividades que permitam o diálogo entre os educandos e entre educandos e educadora, junto com a capacidade de dialogar, vão se desenvolvendo o respeito e a empatia ao outro, ao diferente.

Uma das vertentes da roda temática foi o “Café com palavras”. Esta atividade aconteceu em dois momentos: com os alunos dos segundos e com os alunos dos terceiros anos. Com os alunos do segundo se deu como encerramento das discussões sobre “Trabalho e tempo livre na sociedade ocidental capitalista”: discutimos a importância do tempo livre para o desenvolvimento integral dos indivíduos possibilitando o descanso, o lazer, a formação e a criação.

A direção, a coordenação e alguns professores foram convidados a participar e, de acordo com a rotina da escola, os convites eram aceitos. Como são duas aulas de Sociologia por turma e, no Aggêo Pereira do Amaral, elas costumam estar na sequência, iniciamos a atividade com violão pandeiro, música, alegria e um lanche coletivo, organizado e providenciado pelos próprios alunos; partilhamos o lanche e, de “barriga

cheia”, demos início às discussões sociológicas – primeiro, saboreamos a comida e a companhia uns dos outros, depois saboreamos as palavras, na intenção de que as palavras não fossem vazias, mas produzissem sentido e criassem outra realidade, visto que não é a genialidade ou a inteligência que determinam o nosso pensamento, mas as nossas palavras (LARROSA, 2004, 2014).

Entendemos, desta forma, que o exercício do pensamento possibilitado pela roda temática contribui para que nomeemos o que vemos, como vemos, o que sentimos, fazemos e pensamos e, desta maneira para darmos “sentido ao que somos e ao que nos acontece” pois “tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos; bem como o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2004, p. 115). Afinal, a existência dos homens e das mulheres não se faz no silêncio, mas por meio do pronunciamento das palavras, na ação-reflexão e no trabalho. Existir é pronunciar o mundo e modificá-lo por isso, dizer a palavra é um direito de todos e todas. Entendemos o diálogo como o encontro de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, irão pronunciá-lo (FREIRE, 2014).

4.3.3. Exposição de fotografias: reflexão sobre os problemas vivenciados no bairro sob a percepção dos estudantes

O seu olhar seu olhar melhora, Melhora o meu. (Arnaldo Antunes, 1995).

As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como tempo de possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros (Paulo Freire, 2013b).

Após estudarmos os conceitos de senso comum; conhecimento científico; desnaturalização da realidade e problema social, os/as alunos/as dos primeiros anos foram desafiados a fazer uma escavação dos problemas sociais vivenciados por eles/as. Foi proposto que fizessem uma leitura crítica da experiência cotidiana. Após pesquisa de

campo, realizada no bairro, em dupla ou em trio, os estudantes tiraram 03 fotos de um cenário que retratava um problema social vivenciado por eles e/ou pelos moradores do local. Após tirarem as fotos, revelaram e colocaram em uma moldura feita por eles mesmos; geralmente colavam as fotos em metade de um papel *collor set* com um título e legenda.

Os trabalhos foram levados para a sala e expostos, inicialmente para a turma. A atividade foi realizada com todas as turmas dos primeiros anos do período da manhã. Cada sala criou um grupo de alunos que juntou todos os trabalhos produzidos e montou uma exposição com o título: “Olhares sobre os problemas sociais”. A produção foi exposta em lugares de passagem no interior da escola, como corredores e escadas ficando, assim, disponível para a observação da comunidade escolar.

A atividade propiciou que o estudante desenvolvesse uma pesquisa de campo com o tema: “Olhares sobre os problemas sociais”, mesmo título da exposição iniciando, assim, “a construção de um olhar sociológico sobre a realidade” (SÃO PAULO, 2012, p. 133), dialogando com o Currículo oficial de Ciências Humanas do Estado de São Paulo, que tem como princípio o rompimento com a dicotomia entre teoria e prática e a defesa de um currículo relacionado à vida do estudante. O documento reconhece que a Sociologia no Ensino Médio faz parte do processo de democratização do acesso ao conhecimento científico, contribuindo para participação dos indivíduos na coletividade de forma consciente, racional e bem informada.

Um dos fundamentos da Sociologia no Ensino Médio é que os alunos olhem para realidade superando o senso comum para além de uma simples apreensão dos conceitos (SÃO PAULO, 2012) princípio que se aproxima das ideias de Freire (2013b, p. 49-68), à medida que defende que é necessário que a escola seja um espaço que alimente a curiosidade epistemológica do estudante por meio de uma rigorosidade metódica amparada na teoria.

A rigorosidade metódica possibilita a superação do senso comum para tanto, a ‘leitura da palavra’ não deve estar dissociada da ‘leitura do contexto’ e da ‘leitura de mundo’, visto que essa separação pode minar a curiosidade epistemológica dos estudantes. Freire argumenta também que a ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’ são

práticas indispensáveis para a reinvenção do mundo evidenciando, assim, o caráter eminentemente político da educação.

Segundo Bourdieu (2004, p. 149-168) a Sociologia não deve se preocupar apenas com a realidade objetiva mas, inclusive, com a forma como os indivíduos percebem essa realidade, que também é subjetiva. A percepção é uma construção influenciada pelas estruturas sociais que atuam sobre o indivíduo, mesmo que este não perceba e, sendo assim, entendemos que a forma como os indivíduos captam o mundo deve ser considerada em uma análise sociológica e problematizada.

Em um primeiro momento cada grupo expôs para sala o problema do bairro que chamou a sua atenção. Refletimos a partir do que trouxeram como questão, considerando como cada grupo enxergou e retratou o problema. Embora todos tenham compartilhado problemas sociais, é importante problematizar as percepções que tiveram sobre a questão partilhada com a sala, algumas vistas sob uma ótica individualista, outras sob uma ótica coletiva.

Cada grupo explicou para a sala porque a questão trazida pelo coletivo é social, porque escolheram esta e não outra; debateram quais os fatores sociais que propiciaram o problema apresentado e trouxeram para os colegas possibilidades de resolução da situação exposta. Experimentaram, assim, mesmo que de forma introdutória, um movimento de transformar um problema social em problema sociológico. Este exercício intelectual contribuiu para que evidenciem que a realidade vivida não é imutável, mas passível de transformação, abrindo brechas para o repensar da ideia de que mudar a realidade é impossível.

O objetivo desta atividade é que os estudantes apreendam o conteúdo de forma dinâmica, a partir da reflexão das questões que vivenciam. Não é possível por conta do tempo problematizar a forma como todos eles encaram o problema partilhado durante a exposição de fotografia.

Em um segundo momento, não em uma aula específica, mas ao longo do primeiro ano e também nos anos seguintes levantamos os exemplos apresentados anteriormente a partir da percepção dos estudantes e/ou do senso comum sobre as questões. Buscando

refletir a partir da ótica individual e coletiva por exemplo: ao abordarem a desigualdade social trazendo fotos de casas que exemplificam a desigualdade de moradia, refletimos como o problema da precarização foi apresentado; se a partir da distribuição de renda, *déficit* habitacional, condições de emprego e educação da população ou a partir de uma lógica individualista e meritocrática.

Um grupo por exemplo, fotografou a página do currículo e a carteira de trabalho da mãe de um dos integrantes que estava à procura de emprego permitindo a reflexão sobre o desemprego que para muitos, é uma responsabilidade do indivíduo, o que desconsideraria as taxas de desemprego no Brasil. Ao refletirem sobre o desemprego a partir de exemplos reais, de pessoas com quem convivem, é criada a possibilidade de empatia e solidariedade com quem está desempregado, superando-se a responsabilização do indivíduo por um problema social e econômico.

Muitos grupos abordaram os buracos na rua, outros os buracos na calçada ou a falta de acessibilidade na mesma: este fato decorreria da lógica individualista, em que as questões individuais são pensadas em primeiro lugar, em detrimento das questões coletivas? Por exemplo, ao discutirmos a mobilidade urbana, os alunos defenderam um trânsito de carros mais fluido – poucos mencionaram o transporte coletivo e a necessidade de garantir condições adequadas para o ciclista e o pedestre. Desta forma, fomos discutindo que o olhar sobre a realidade é fruto da maneira como a sociedade está organizada e de como ocorrem a educação e a socialização.

Entendemos que o ensino dos conteúdos deve estar associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade mediada por uma relação dialógica que respeite e valorize o conhecimento que o estudante traz consigo (FREIRE, 1995). A nosso ver, só faz sentido estudar conceitos como problema social e desnaturalização da realidade – que deram a base para a exposição das fotos –, se os estudantes relacionarem à sua realidade, compreendendo que as dificuldades coletivas que vivenciam diariamente não são naturais, mas socialmente construídos:

Em face do mundo considerado familiar, governado por rotinas capazes de reconfirmar crenças, a Sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido por colocar em questão aquilo que é considerado

inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos (BAUMAN; MAY, 2010, p. 24).

Evidencia-se, desta forma, que o pensar sociológico não é neutro, mas essencialmente político e se fundamenta na desnaturalização da realidade, o que pode incomodar as forças que regulam e operam pela ocultação da realidade. Entendemos, desta forma, que atividades pedagógicas como a mencionada podem por diversos motivos, contribuir para a gestação de sociabilidades emancipatórias no sentido da ampliação da democracia. Um destes motivos é que para estabelecer a democracia em sua plenitude precisamos superar os vários problemas sociais que vivenciamos no cotidiano pois “não é possível democratizar cada vez mais a sociedade brasileira sem começar a superação dos problemas da fome, do desemprego, da saúde, da educação” (FREIRE, 2013b, p. 125).

Nesse sentido, ao possibilitar a reflexão sobre os fatores que podem ter causado os problemas apresentados e ao fomentar a reflexão acerca das possibilidades de resolução contribuímos, mesmo que indiretamente para a sua superação portanto, a escola pública que desejamos é aquela que fomenta os valores democráticos, é

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

Os educadores e os estudantes são sujeitos que, de forma dialógica podem construir o conhecimento coletivamente, objetivando que este tenha sentido na vida do estudante e da educadora e contribua para a democracia: se o conhecimento for pensado desta forma potencializará a construção e o fortalecimento de relações democráticas.

O movimento de trazer a percepção dos alunos sobre o que vivenciam no cotidiano, além de fomentar o senso crítico e a sensibilidade pode contribuir para o desenvolvimento da alteridade diante do problema vivenciado pelo outro. A exposição de fotografias a partir da visão de cada grupo permitiu também a partilha dos problemas sociais vivenciados pela sala, a partilha das diferentes visões sobre a realidade e a possibilidade que o olhar de um grupo complete o olhar do outro pois, após a exposição abrimos espaço para um breve debate. Entendemos que a compreensão dos estudantes sobre os fatores que desencadearam os problemas trazidos pode contribuir para que ampliem a leitura crítica da sociedade.

Segundo Freire (2013b), a compreensão política da realidade é tão essencial para o estudante como cidadão, quanto o conhecimento técnico científico. À medida que os jovens deparam com a realidade concreta, se torna possível a articulação dos seus sonhos de recriação da sociedade. A superação dos problemas sociais vivenciados por eles implica, além de decisão política e mobilização, a compreensão dos fatores causais.

Os problemas sociais não são imutáveis pois foram construídos socialmente, coletivamente por meio de ação política podem ser superados. A realidade é construída por nós diariamente e a forma como tecemos o presente influenciará no nosso amanhã. Conforme Freire, “o futuro existe como necessidade da História e implica sua continuidade e a História não morreu nem se metamorfoseou em algo novo que apenas faça de conta que é” (2013b p. 48). Entendemos a História como possibilidade e não determinismo.

Contrapomos, assim, a lógica fatalista que nos educa de forma a matar os nossos sonhos por um mundo melhor, nos negando a possibilidade de pensar que a construção de um futuro diferente é possível. Compartilhamos com Freire que somos sujeitos e objetos da História por isso somos “seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos” (2013b p. 68). A escola é um espaço em que os estudantes podem aprender a experienciar a democracia e a se ver enquanto sujeitos permitindo o desenvolvimento da autonomia do estudante e sua responsabilidade ética e política perante o mundo.

De acordo com Dias, “a consciência de nossa fragilidade nos empurra para o encontro com o outro na busca da complementação para alcançarmos um modo de viver juntos, com um pouco mais de qualidade” (2012, p. 158).

Nessa busca, sempre que possível, trabalho em conjunto com outras professoras. Uma das vertentes da exposição de fotografias se deu em conjunto com a professora de Arte; na ocasião, os alunos foram desafiados a olhar para a realidade com o olhar da Arte e da Sociologia. Eles fizeram uso da estética – com um maior rigor conceitual – para expressarem os problemas vivenciados.

Nesse sentido, a professora de Arte orientou sobre as formas de expressão da realidade, a montagem dos cartazes e a exposição, o que contribuiu para que a atividade fosse desenvolvida a partir das dimensões ética, estética e política, conforme Rolnik (1993). Se consideramos que “este esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas une, em lugar de afastar, como antagônicas, a formação científica com a artística, o estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (FREIRE, 2001, p.57).

No entanto, considerando as dificuldades para se desenvolver uma atividade em conjunto com outros profissionais, devido à falta de espaço e de tempo para se pensar coletivamente, entendemos como um desafio para a escola a criação de condições para romper com a fragmentação do trabalho docente e garantir que experiências pedagógicas como esta não ocorram de forma isolada ou esporádica.

4.3.4. O que te causa inquietação?: Outra experiência pedagógica

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de **aprender** por isso, somos os únicos em quem **aprender** é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a **lição dada**. Aprender para nós é **construir**, reconstruir,*

constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito⁷⁸ (Paulo Freire, 2002).

A experiência “O que te causa inquietação?” aconteceu após trabalhar com os alunos e alunas dos primeiros anos os conceitos de senso comum; conhecimento científico; estranhamento e desnaturalização. Na sequência da introdução conceitual e da realização da pesquisa de campo mencionada nas páginas anteriores, solicitei que observassem a sociedade em que estavam inseridos/as e selecionassem questões que os inquietavam, que causavam desconforto, indignação e/ou inconformismo. Em grupo compartilharam e discutiram as suas inquietações e, depois de discutirem as inquietações de todos os membros, o grupo escolheu uma para ser transformada em vídeo. A produção/formato do vídeo ficou a critério dos grupos.

Os alunos e as alunas foram orientados/as a pensar um formato de vídeo que melhor se adequaria com o seu gosto estético, com a inquietação escolhida e com as habilidades de que dispunham. Para desenvolver a atividade tiveram que pensar tudo coletivamente, desde a escolha da inquietação, da produção do roteiro, o formato do vídeo e como produzi-lo. Por conta do tempo e para não ficar cansativo, os estudantes foram orientados a produzir um vídeo com no máximo 5 minutos de duração. Considerando que a produção requeria talentos e habilidades diferentes como pensar o roteiro, colocá-lo em prática, gravação, edição, título, etc. os grupos foram compostos com cinco integrantes.

A experiência contribuiu para que os estudantes desenvolvessem e/ou ampliassem a potência de criação que existe em casa um visto que, com criatividade, deveriam pensar coletivamente em uma forma de apresentar e problematizar a inquietação escolhida pelo grupo, a ser exposto para a sala em um dia previamente marcado, denominando a atividade de “Curta na escola!”.

A atividade foi muito rica! Mostrou que os alunos e as alunas estavam atentos/as e sensíveis aos problemas sociais existentes, sensibilidade que pôde ser observada pela diversidade de temas abordados como por exemplo, gravidez na adolescência; aborto;

⁷⁸ Destaques do autor

violência contra a mulher; machismo; *bullying*; suicídio na adolescência; ausência dos pais e interferência da tecnologia em nossas vidas. As discussões sobre a violência contra a mulher e sobre o machismo foram questões recorrentes colocadas em pauta principalmente pelas alunas das turmas de 2015 e 2016, em vários momentos ao longo do ano, indicando que a violência vivenciada pela mulher no Brasil, tema inclusive do ENEM de 2015, fazia parte do cotidiano e/ou das preocupações das estudantes.

Um vídeo que chamou a atenção, apresentado em 2016, foi o de uma aluna que optou por apresentar o seu trabalho sozinha e por último. Ela discutiu a ausência de amor na sociedade atual. Retomou algumas questões abordadas pelos colegas e disse que muitos dos problemas retratados ocorriam pela falta de afeto e por vivermos em uma sociedade que dificultava as relações interpessoais. Um olhar desatento poderia avaliar que a questão do afeto não é uma questão sociológica, no entanto, as questões trazidas por ela faziam muito sentido principalmente considerando o cenário de intolerância que vivenciamos na atualidade, com a manifestação de desprezo pela vida do outro pelo racismo evidente na sociedade através das práticas de silenciamento, etc.

Pude confirmar, no decorrer do desenvolvimento destas atividades pedagógicas, a importância de estar atenta ao modo como os estudantes se percebem no mundo, às suas inquietações diante da vida, entendendo a escola como um espaço para o desenvolvimento da criticidade e da imaginação sociológica. Para tanto, a mesma deve estar aberta para que os estudantes exponham os seus desassossegos sobre o mundo. A atividade mencionada por último teve como objetivo gerar a discussão sobre as questões sociais que inquietavam os estudantes na atualidade possibilitando a reflexão crítica e o estabelecimento de relações entre as experiências cotidianas e as questões globais para além do senso comum.

Iniciei essa prática pedagógica no primeiro semestre de 2014. O envolvimento dos alunos e das alunas na atividade e os debates que surgiram após a apresentação dos curtas incentivou a minha participação e a de mais dois alunos, em julho de 2015, no

período das férias, no VII FALA Outra ESCOLA, seminário promovido por um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP⁷⁹.

O tema do evento foi “O Teu Olhar Trans-forma o Meu?”, uma espécie de provocação aos professores e professoras, conforme apresentação no site do próprio evento. Apresentamos o trabalho nas Sessões de Diálogo e na Mostra de Trabalhos Pedagógicos “Os Infinitos Olhares da/na Escola”. Compartilhei a experiência pedagógica e os alunos apresentaram como foi para eles desenvolver o trabalho – juntamente com outras alunas, eles produziram um vídeo com o título “A Interferência da Tecnologia na Humanidade”, em que encenaram situações cotidianas que evidenciavam a interferência da tecnologia nas relações pessoais⁸⁰.

Recordo que ao partilhar minha experiência no seminário, fiz questão de dizer que era “uma alegria poder compartilhar uma proposta pedagógica realizada com alunos do Ensino Médio da rede pública, tão desacreditada mas que, embora invisível, tem vida, vibra e tem muita potência”⁸¹. De acordo com Nóvoa (1992), “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 19).

Outra modalidade da atividade pedagógica mencionada se deu em parceria com as professoras de Arte e de História e com o professor de Filosofia. Na ocasião os estudantes foram orientados a olhar e pensar a inquietação problematizada por eles a partir do olhar da Arte, da Sociologia, da História e da Filosofia. Novamente a atividade foi pensada e desenvolvida considerando as dimensões ética, estética e política (ROLNICK, 1993). Entendemos que a “experiência estética está relacionada com este intenso movimento de criação que cada sujeito estabelece em suas boas trocas com o mundo” (DIAS, 2012 p. 163).

⁷⁹ Informações sobre o seminário VII FALA Outra ESCOLA disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/index.html>. Consultado em: 14 de fevereiro de 2017.

⁸⁰ Contamos com o apoio da direção da escola para participar da atividade que aconteceu em Campinas na UNICAMP. A escola custeou todas as despesas necessárias à nossa participação no evento, com recursos próprios da instituição.

⁸¹ Apresentação oral. Fonte: Acervo pessoal.

A Sociologia vem auxiliar nesse processo pois tem o objetivo de contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996) preparando-o para o exercício da cidadania. De acordo com o Art. 35, inciso III da Lei nº 9394/96 e conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta é uma finalidade do Ensino Médio e um dos fundamentos para o Ensino de Sociologia defendido pelo Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 133). Não queremos que o estudante memorize o que significa por exemplo, o conceito de senso comum, mas que desenvolva o olhar crítico, ao pensar a sociedade e as suas inquietações em relação ao mundo que ele vivencia, ultrapassando o senso comum.

A atividade “O que te causa inquietação?” foi uma possibilidade de os alunos e alunas darem voz a seus anseios, angústias, inquietações e às suas esperanças, tendo em vista que, “por meio da criação nós fazemos a nossa obra no mundo, deixamos nele nossas marcas, elaboramos com sofisticação o sentido de nossa precariedade. Morreremos sim, mas algo de nós pode permanecer no mundo a partir de nossa obra” (DIAS, 2012, p. 163).

Nesta perspectiva, e considerando que muitos alunos e alunas gostaram da proposta de produção de vídeo, no segundo ano eles realizaram outra produção, dessa vez para discutir os efeitos da publicidade infantil. Após discutirmos os conceitos de cultura; consumo; consumismo e comunicação de massa assistimos, em sala, o documentário “Criança, A alma do negócio” (NISTI, 2008), que permitiu reflexões sobre o fato de sermos levados ao consumismo desde a infância.

A atividade propiciou a reflexão sobre as seguintes questões: Quais são as consequências da publicidade infantil na construção da subjetividade das crianças? De quem é a responsabilidade pelo cuidado e por garantir a dignidade das crianças?; Por que as crianças que gravaram o documentário preferiram comprar a brincar? Se todos nós deveríamos ter uma alimentação saudável, o que justifica propagandas que incentivam as crianças a comerem alimentos industrializados, ricos em açúcares e gorduras? É ético criar, nas crianças, o desejo por produtos, muitas vezes, desnecessários?; Devem existir ou não, limites para a publicidade infantil?. Essas questões foram debatidas pelos alunos considerando as leituras, suas experiências e o contato com as crianças da família.

Recordo-me de que em uma das aulas, uma aluna muito crítica e que costumava participar de forma ativa de todas as discussões perguntou onde encontraria o documentário pois iria assistir novamente com a sua mãe pois deveriam rever a forma como a irmã de três anos estava sendo educada, visto que era muito consumista, autoritária e fazia muita ‘manha’ para ter os seus desejos atendidos.

Outra aluna, de outra turma, após concluir as pesquisas sobre o consumismo, disse que o trabalho a fez refletir sobre como não havia percebido o quanto consumia produtos sem necessidade e que pretendia rever esta prática – mencionou que tinha combinado com os pais que o dinheiro disponibilizado, utilizado por ela no “consumo de bobearas”, começaria a ser guardado para a faculdade.

Após as discussões os estudantes foram convidados a entrevistar uma criança e um dos seus responsáveis com o objetivo de discutir as consequências da publicidade infantil. Antes das entrevistas realizamos leituras sobre a temática e, em grupo, foi elaborado um roteiro de questões para a entrevista. Sugerir que gravassem para que posteriormente pudessem analisar as respostas. Sobre o roteiro, deveriam pensar questões que auxiliasse na compreensão da influência da publicidade na vida da família pesquisada. Destaquei a importância do cuidado com as palavras ao conduzirem a entrevista e de considerarem, ao fazerem as perguntas, a idade da criança e o fato de os responsáveis provavelmente, não terem conhecimento da linguagem teórica, dos conceitos e debates realizados em função das aulas e das pesquisas.

Os alunos fizeram várias reflexões a partir das entrevistas e, em algumas situações perceberam contradições nas falas dos responsáveis, que disseram que a publicidade não os influenciava, mas a criança ficava exposta boa parte do dia à televisão e tinha vários brinquedos, roupas, calçados, além do quarto ser decorado com o seu personagem favorito. Em grupo montaram vídeos de, no máximo, cinco minutos contendo uma abertura, a entrevista, considerações sobre a entrevista, a pesquisa e ficha técnica. O formato do vídeo e como retrataram as questões ocorreram de acordo com o conhecimento e a criatividade de cada grupo. Pude perceber que os estudantes apresentaram os vídeos com muito cuidado e de forma muito respeitosa prezando pela ética e pela produção de um conhecimento prudente (SANTOS, 2011).

Traduzir, em um vídeo, a sua inquietação e/ou as reflexões sobre a publicidade infantil foi um modo de o estudante estimular e alimentar a sua própria potência de criação, o que contribuiu para a construção da autonomia e não se contentem com o papel de atores sociais, mas que “assumam o de diretores, roteiristas produtores e apresentadores do que sentem e pensam de si mesmos e do mundo em que vivem” (SOARES, 2006, p.08).

Nesse sentido, consideramos fundamental que a escola promova atividades que desenvolvam a autonomia do estudante e que valorizem o seu olhar, a sua experiência e as suas inquietações sobre o mundo conectando, sempre que possível, o conteúdo à realidade dos estudantes buscando, assim, a construção de uma aprendizagem significativa e não uma “memorização mecânica do conteúdo” (FREIRE, 2014, p. 80).

Apoiadas em Freire entendemos que é necessário e possível contrapor a concepção bancária da educação, que vê o estudante enquanto objeto que deve receber de forma dócil os conteúdos a serem memorizados e reproduzidos. Esta perspectiva nega a vocação ontológica de homens e mulheres de “serem mais” e anestesia o educando, ao inibir o seu poder criador e reflexivo. Nesta visão de educação o “saber” é transferido para o aluno por meio do professor. Neste processo “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (*Ibidem*).

4.3.5. Sarau: encanto, humanização e esperança

Os Ombros Suportam o Mundo

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
 Tempo de absoluta depuração.
 Tempo em que não se diz mais: meu amor.
 Porque o amor resultou inútil.
 E os olhos não choram.
 E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abriás.
 Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
 mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.
 És todo certeza, já não sabes sofrer.
 E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
 Teu ombros suportam o mundo
 e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
 As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
 provam apenas que a vida prossegue
 e nem todos se libertaram ainda.
 Alguns, achando bárbaro o espetáculo,
 prefeririam (os delicados) morrer.
 Chegou um tempo em que não adianta morrer.
 Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
 A vida apenas, sem mistificação.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

A poesia “Os Ombros Suportam o Mundo” de Drummond auxilia no processo de sensibilização dos estudantes para a reflexão sobre a posição dos indivíduos na sociedade. Geralmente nos organizamos em roda e sem um roteiro prévio de questões: uma aluna recita essa poesia, depois os estudantes compartilham o que a poesia mobilizou em cada um. No meio da discussão problematizo com algumas questões como: Quais as consequências de se viver em uma sociedade que atomiza e fragmenta os indivíduos? Por que muitos indivíduos se encontram desencantados com a vida? Somos capazes de reconhecer a dor do outro? Como estamos nos relacionando com o outro e com o mundo? Vou levantando questões a partir das falas dos próprios alunos.

Quando a sala não se mostra afetada pelo poema e/ou não participa expondo o que o poema os levou a pensar, lanço a questão: “De que forma o modo como a sociedade está organizada contribui para a construção de indivíduos desencantados com a vida e indiferentes à dor do outro?” A atividade costuma ser mais rica, em função da pluralidade de possibilidades de reflexões, quando os alunos expõem de forma livre o que o poema mobilizou neles.

Considerando a importância da poesia e da arte na nossa vida e as experiências anteriores com poesia em sala, no primeiro semestre de 2015 realizei, juntamente com os alunos e com as alunas dos segundos anos, um Sarau o qual chamamos de “Sarau Café com poesia” com o objetivo de finalizar as discussões sobre cultura, com uma atividade cultural por concebermos a cultura como uma atividade de criação inter-humana. A proposta era apresentar os estudantes à linguagem poética partindo da ideia de que a arte pressupõe liberdade primeiro cada sala decidiu coletivamente se faríamos um Sarau, visto que a atividade não teria encanto se fosse imposta. Deixei claro que a atividade não tinha como propósito atribuição de notas, mas viver a experiência da estética e poética, mesmo assim todas as turmas aceitaram o convite. A seguir, cada sala ficou responsável por organizar a forma de realização. Eles podiam cantar, fazer uso de instrumentos musicais, recitar poesias de terceiros ou autorais. O que predominou no Sarau foi a poesia.

No dia previamente marcado, em roda, recitamos as poesias que trouxemos para o encontro. As poesias não tinham uma temática específica, visto que o foco era a arte e ela deve ser livre. Quem quisesse poderia fazer algum comentário após declamar, mas não era necessário, já que a poesia fala por si e o objetivo era o encontro com o outro e com a arte para a minha surpresa vários alunos fizeram por conta própria, uma busca dos livros de poesia existentes na biblioteca da escola antes do Sarau. Nesse processo, algumas alunas expuseram para sala as poesias que criaram independentemente da atividade:

Realidade

Nunca pensei que seria fácil
Não sei bem se isso convém
Uma resposta concreta?
Ninguém há de se ter.

Em nosso caminho de volta à realidade
Meu pai, lhe conto a verdade
E mamãe, nunca esteve presente

Ora angústia, hora dor ardente

Pobre menina, solitária ao adormecer.

Diga-me como posso ser
Sem ter a vontade que me atiga e me satisfaça
E diante desse impasse
Quem sabe amanhã tudo passe. (Brenda Leite)⁸².

É possível compreender criticamente a realidade a partir da poesia, ao mesmo tempo em que alimentamos o encantamento pela vida pois ela é capaz de retratar a dor, mas também trazer leveza. Entendemos que o Sarau estimula e alimenta a sensibilidade dos estudantes e mobiliza a potência de criação que existe em cada um, além de contribuir para construção de relações mais humanizadas que tenham o respeito à diversidade como fundamento. À medida que o sarau abre espaço para a pluralidade, é uma possibilidade para contrapor à “ideologia do pensamento único” (SANTOS, 2008).

O saber fruto do Sarau é um saber que dá lugar para a sensibilidade. É um saber que busca captar a vida, que estremece a vida (LARROSA, 2011, p. 23). Estudar exige responsabilidade, rigorosidade e seriedade. Consideramos o ato de estudar difícil e exigente, mas ele também pode conter alegria, afetividade, beleza e boniteza (FREIRE, 1995). Afirmamos que este momento alimenta a potência de vida que existe em cada ser humano e também de esperar a realidade por meio da alegria que a arte proporciona.

A esperança no mundo

[...]

Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos portanto. Quem deseja impedir que se molhem os peixes do mar?

⁸² Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Após recitar a poesia, a aluna Brenda Leite, do segundo ano, me entregou uma cópia do poema escrito em 2015. Durante a pesquisa me recordei da poesia apresentada em sala. Entrei em contato e a aluna autorizou para publicação neste trabalho em 12/03/17.

E os sofredores mesmos partilham dessa dureza contra si e deixam que lhes falte bondade entre si.

É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias.

Todos os que meditaram sobre o mal estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão de uns outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.

Ela é a esperança do mundo. (Bertolt Brecht, 2011)

O poema “A esperança do mundo” (2011) nos leva a refletir sobre a necessidade da criação dos valores e sentimentos de empatia, de solidariedade, de afeto e da construção do olhar de desnaturalização sobre a realidade. Por meio da arte é possível mobilizar e dar voz para os sentimentos para as emoções e desenvolver a criticidade. A atividade, ao valorizar as dimensões ética, estética e política da educação, contribuiu para construção de um conhecimento emancipação (SANTOS, 2011).

Consideramos que temos vários desafios a superar para, de fato, construir uma escola com a nossa “cara”, que considere os anseios dos estudantes, professores e da comunidade. O primeiro passo é pensar uma escola menos burocrática e que exerça autonomia. É preciso construir, também, uma escola que garanta condições de trabalho ao professor, o que pressupõe garantias de autonomia profissional, formação continuada e valorização da profissão docente. É preciso construir uma escola que dialogue com os estudantes, uma escola que respeite a diversidade e a cultura local por fim, outro desafio a ser enfrentado é que a escola valorize e articule atividades que considerem a cultura, o conhecimento e a ciência (NÓVOA, 2006):

A incapacidade para construir novos modos de trabalho pedagógico para lidar com a diferença e a heterogeneidade promovendo ao mesmo tempo uma cultura comum e partilhada, é uma das nossas principais dificuldades. Não se trata, claro está, de aceitar tudo e de ser tolerante em relação a tudo. Mas tudo deve ser compreendido e a Escola deve trabalhar com a diferença para construir uma cultura comum. A Escola não serve para “separar”, serve para “unir”, serve para criar as bases de uma vida em comum (p.122).

Compartilhamos com Freire que é importante, apesar das dificuldades que enfrentamos diariamente, criar “um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, demandantes, mas também provocadores de alegria” (2013b, p. 124). São vários os problemas que vivenciamos e as inquietações que temos, mas mesmo feridos de realidade (LARROSA, 2014) buscamos outras possibilidades, na tentativa de habitar com alegria e criatividade o território existencial da educação, com a leveza e o encanto que a arte nos proporciona.

Segundo Freire (1995), a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar os educadores, as educadoras e os estudantes “em suas buscas constantes. É preciso remover os obstáculos que dificultam a alegria e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes” (p.37). Apesar das dificuldades que enfrentamos diariamente, existe vida pulsando na educadora e nos estudantes. As atividades descritas buscam, nesse sentido por uma educação comprometida com a humanização e que nos permita sentir, nos emocionar diante da vida, viver a vida, além de ampliar a potência de vida que existe em cada uma de nós.

5. DESENHANDO “MAPAS PARA FESTA”: EM BUSCA DE UM NOVO MUNDO POSSÍVEL

As reflexões apontadas neste trabalho se tornam pertinentes quando percebemos que “na fila do pão, contente, ninguém está. Em todo canto, a conversa é a mesma. Mas não conseguimos descobrir por que está tudo assim tão ruim. Mais difícil ainda é descobrir o que fazer para mudar” (BRANDÃO, 1985, p. 31). Já que não nos faltam, no mundo, situações que nos provoquem desconforto ou indignação, é imprescindível identificar e pensar quais são as dificuldades com que nos deparamos para avançar no sentido da superação da realidade que nos inquieta e que nos causa desassossego (SANTOS, 2011).

Os problemas que vivenciamos nos são apresentados como se as soluções não fossem possíveis, o que reafirma a ideia de fatalidade, uma das principais dificuldades para se romper com a lógica vigente. Ressaltamos que o fatalismo está associado à *razão indolente* pois desiste de pensar alternativas, está “bloqueada pela impotência auto infligida e pela displicência” (*Idem*, p. 42). Esta dinâmica epistemológica dificulta a criação de alternativas que prezem pelas experiências significativas porque a razão indolente pensa alternativas dentro do paradigma dominante.

Nesse sentido, afirmamos com base nas experiências mencionadas, fundamentadas por sua vez pelas teorias e reflexões teóricas apresentadas, que práticas pedagógicas enraizadas na solidariedade, no diálogo e na cooperação abrem as portas para a criação de sociabilidades emancipatórias e são sementes para construção de um mundo tecido a partir de relações humanizadas e democráticas. Os processos educativos e movimentos sociais, que compreendemos como de resistência, compartilhados nesta pesquisa, alimentam a esperança de que outra realidade é possível.

Por outro lado, este trabalho fornece possibilidades para pensar a singularidade do processo de constituição de uma educadora pois, segundo Rolnik (1993, p. 249), são singulares as marcas que conduzem ao processo de criação de nossa existência – ao

analisarmos minha trajetória como educadora/pesquisadora, reafirmamos o quanto a educação é política. O percurso formativo apresentado permite a percepção do meu processo de formação enquanto educadora a partir das experiências vividas. Nesse sentido, a pesquisa realizada a partir da vivência apresenta-se como um movimento de deslocamento. A cada leitura, uma parada para pensar a prática, um desejo de reinvenção: abria as pastas com os arquivos das aulas planejadas e acrescentava, tirava ou fazia alguma observação no sentido de acrescentar novos elementos às próximas aulas.

Esta dinâmica pode ser considerada um tanto lenta, numa perspectiva, mas o corpo estava implicado e em deslocamento contínuo, que tem seu próprio tempo, na medida que a análise sistemática das práticas permitia a reelaboração da experiência (NÓVOA, 2006). Reafirmamos, neste sentido, a importância da formação continuada a considerar os conhecimentos específicos pedagógico e profissional procuramos desenhar *mapas para festa* (MADURO, 1994) por entender a pesquisa como possibilidade de identificar pistas no sentido de romper com o mal-estar da atualidade: a nossa angústia nos levou ao desenho de rotas de fuga.

Sob a inspiração de Santos (2011) refletimos sobre como a escola, enquanto instituição pode ser um espaço de criação de constelações de práticas sociais emancipatórias a partir da “experimentação de sociabilidades alternativas” (p. 355). Buscamos alternativas credíveis dentro da realidade vivida e partilhamos como possibilidade de acender a chama da esperança de que a construção de redes de afeto e de solidariedade é possível. Defendemos que a escola seja um espaço de experimentação de novas formas de sociabilidade, contribuindo para que o estudante potencialize a sua atuação política no mundo de várias formas por exemplo por meio de aulas dialógicas e garantindo sua participação nos órgãos de representação discente.

A instituição escolar de forma articulada pode permitir a construção de conhecimento de forma democrática e dialógica com a participação dos educadores e dos estudantes e construir redes de ajuda, novas formas de conviver. Não nos preocupamos apenas com o conteúdo ensinado, mas como está sendo ensinado e como as relações inter-humanas se estabelecem no espaço escolar. Na articulação entre a prática e os

referenciais teóricos adotados, confirmamos que toda prática se sustenta, mesmo que não de forma consciente, em alguma teoria.

Considerando a potência de vida que existe nas aulas de Sociologia podemos afirmar que ela tem incomodado. As forças regulação (SANTOS, 2011) têm atuado para sua extinção primeiro por meio dos diversos projetos parecidos com o PLS nº 193/2016, que defendem uma “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2016a); depois via Medida Provisória (BRASIL, 2016c), que propõe sua extinção enquanto Disciplina.

Adorno (1995) já afirmava que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (p. 183). No entanto, o autor adverte que, quando a ânsia por transformação aumenta, a repressão também aumenta e Freire (1979) também já havia nos alertado sobre as reações das forças contrárias à mudança, tendo em vista que as transformações parciais promovem a mudança da totalidade.

Nesse sentido, entendemos que o objetivo do projeto “Escola sem Partido” é ocultar a realidade pois contribui para alienação e serve para a manutenção de privilégios. Sentimos na pele o acirramento entre as forças que desejam a mudança e as que não a querem. Consideramos as tensões entre as forças sociais e políticas e entendemos que as transformações estão articuladas com os nossos desejos, com o nosso pensar e com o nosso agir, sendo urgente a construção de subjetividade que assuma as responsabilidades pessoal e coletiva na construção de um outro mundo (SANTOS, 2011).

Nós, educadores (as), somos afetados (as) pela lógica vigente, marcada pela pobreza de experiências e precarização da vida e, diante do cenário exposto, o nosso desafio é criar brechas para os deslocamentos. Que sigamos em frente na busca, na identificação, na construção e na reinvenção de “novos caminhos emancipatórios e, sobretudo, na construção das subjectividades capazes e desejosas de os percorrer” (SANTOS, 2011 p. 330). Não, a história não acabou, uma série de experiências contra-hegemônicas estão em curso. Aqui compartilhamos algumas que confirmam a politicidade da nossa ação no mundo como educadoras.

É preciso luta política para romper os desafios enfrentados para a gestação de sociabilidades emancipatórias dentro e fora da escola. Podemos portanto, afirmar que é possível uma escola que respeite a diversidade, os vários saberes, a experiência; que valorize a democracia, o diálogo, a autonomia (da gestão, docente e discente); que rompa com a fragmentação do trabalho docente e que alimente os afetos na busca de viver bem porque a escola é feita de gente, gente de “carne e osso”, que quer ser feliz.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDALLA, Maurício. **O princípio da cooperação**: em busca de uma nova racionalidade. São Paulo: Paulus, 2004. p. 96-143.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, Theresa. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, 2008.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **pistas do Método da Cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividades porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.

ANDERSON Perry. Balanço do neoliberalismo. In GENTILI Pablo; SADER, Emir. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Arnaldo. O Seu Olhar. _____. **Ninguém**, BMG, 1995.

ARENDT, Hannah. **A Vita Activa e a Condição Humana**. _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 15-20.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007b.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 07-19.

AUERBACH, Erich. A meia marrom. In: _____. **Mimesis**: A representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 471 - 498.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; PITON, Ivania M.; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 31, 2008. p. 142-152.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 07-89.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 24-28.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 07-108.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 114-119. (vol. 1).

BOBBIO, Norberto; MANTTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1998.

BOITO JUNIOR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **FÓRUM ECONÔMICO DA FGV** (apresentação de trabalho). São Paulo: FGV, 2012. p. 01-15.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI Pablo; SADER, Emir. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BORDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. O Capital simbólico. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.p. 293-300.

BOURDIEU, Pierre. Das Regras às estratégias. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 77-95.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 07-20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.> Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (vol. 3).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9394/96, **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL presidência da República. Casa Civil. **DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm.> Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado PLS 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>.> Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL **proposta de Emenda à Constituição nº 241**, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>.> Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. Medida. **Provisória n. 746, de 22 de setembro 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016c.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BRECHT, Bertolt **poemas** 1913-1956. São Paulo: Brasiliense, 2011.

Caderno do Facilitador da FTG: Ciclo II: Percurso Socioeducativo V: “Coletivo Articulador-Realizador”: Formação Técnica Geral / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 396 p. Disponível em <http://sistemas.fecam.org.br/SUAS/publicacoes/37-%20Projovem%20Adolescente_Caderno%20do%20Facilitador%20da%20FTG.pdf> Acesso em: 28 maio 2016.

CALVINO, Italo. **As cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O Longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CHAVES, Sylvania Maria. **Escola: como está a interação entre a família e a vida escolar dos alunos do ensino médio?** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais (Monografia). Londrina, UEL, 2010.

CORTI, Ana Paula. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. 300 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, USP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORTI, Ana Paula, et al. Nota Técnica. In: **Rede Escola Pública e Universidade**. 2016. Disponível em: <<https://redepesquisa.milharal.org/files/2016/09/nota.tecnica.-reorganizacao.2016.pdf>> Acesso em: 09 abr. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, v. 111, 2000. p. 47-70.

DALDRY, Stephen. **As Horas** [filme]. FOX, Robert; RUDIN, Scott [produção] pictures 1, 2002.

DIAS, Romualdo. **Educação de Jovens e Adultos: entre “deslocar” e “implicar”**. 2012. 185f. Tese (Livre-Docência em Sociologia da Educação) - Instituto de Biociências, UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

DI GIORGI, Cristiano Amaral G.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 30, 2013. p. 305-323.

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas programa de desenvolvimento educacional no Paraná: questões históricas, políticas e pedagógicas. **XI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, 2012.

ESQUINSANI, V. A.; MUHL, E. H. (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar** passo Fundo: UFP, 2004.

EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. **Identidade e subjetividade numa era de incerteza. Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 1, 2007. p. 23-30.

FAPESP Perfil do ensino superior: graduação acadêmica, graduação tecnológica e pós-graduação. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – 2010**. Disponível em: <<http://www.fapespbr/indicadores/2010/volume1/cap2.pdf>.> Acesso em: 05 maio 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização... Juntando cacos, construindo vitrais. FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther (Org.). **O que é sistematização?** Uma pergunta. Diversas respostas. São Paulo: CUT Brasil, 2000. p. 14-17.

FIES. **O QUE É O FIES**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.> Acesso em: 12 out. 2016.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. 3. ed. São Paulo: Educ, 2008. p. 19-54.

FOUCAULT, Michel. **Os corpos dóceis**. In:_____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983. p. 11-35.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo **pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE Paulo. 14ª Carta: Educação e democracia. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**: Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso porto Alegre: L&PM, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GESSINGER, Humberto. Somos quem podemos ser. In: HAWAII, Engenheiros do. **Ouçã o Que Eu Digo: não Ouça Ninguém**, BMG, 1988.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HARRES, Marluza Marques. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História Unisinos**, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, v. 2.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências: algumas apreciações pesquisa participante: o saber da partilha BRANDÃO**, Carlos Rodrigues; Danilo R. Streck (Org). Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores Sociais 2004**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Silvania/Documents/Grupo%20de%20pesquisa%20UFSCAR/Livros%20&%20Textos/S%C3%ADntese%20de%20indicadores%20sociais%202004%200.pdf.> Acesso em: 12 out. 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Silvania/Documents/Grupo%20de%20pesquisa%20UFSCAR/Livros%20&%20Textos/Sintese%20de%20indicadores%20sociais%202014.pdf.> Acesso em: 08 out. 2016.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2010: Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília - DF, 2011. Disponível em:

<http://download.inepgov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf> Acesso em: 09 set. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista FAEEBA**, v. 17, n. 29, 2008.

KESTRING, Bernardo. **A educação política do professor e a formação para a cidadania**. 2003. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 139-146.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber experiência. GERALDI, Corinta Maria Grisolia, RIOLLI, Claudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima (Org.). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p113-132.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, 2011.

LARROSA, Jorge. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEWKOWICZ, Ignácio; CANTARELLI, Mariana; GRUPO DOZE. **Do fragmento à situação**: Anotações sobre a subjetividade contemporânea. Argentina: Altamira, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1ª edição.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. p 13-21. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/89842>>.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil **PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (Org.). História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-475.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento petrópolis**: Vozes, 1994.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 47-72.

MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

MEB. **Relatório trienal - 1990 a 1992**. Brasília: MEB, 1993. In: PEREIRA, Dulcineia de Fatima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40 p. 72-89, dez. 2010.

MEC **PROJETO DE LEI 3627/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

MEDEIROS, Evandro Costa de. **A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação programa de Pós-Graduação em Educação.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 6, 1997.

MISCHE, Ann. Movimentos sociais partidos políticos e análise de redes: uma entrevista com Ann Mische. [Entrevista] **Plural (São Paulo. Online)**, v. 22, n. 1, 2015 p 131-141. Entrevista concedida a Catalina González Zambrano; Gabriela Pereira Martins; Rafael de Souza.

MONTE, Marisa. Gentileza. _____. **Memórias Crônicas e Declaração de Amor**. EMI, 2000.

MONTEIRO, Carlos Augusto. **A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil**. *Estud. av.* [online]. 2003, vol.17, n.48 p.7-20. ISSN 1806-9592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000200002>.

MORAES, Maria Lygia Quartin de. **Cidadania no feminino**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 495-506.

MUYLAERT, Anna. **QUE HORAS ELA VOLTA?** GULLANE, Caio, “et alii” [produção]: Pandora Filmes, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.). **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, António. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. [Entrevista]. **Saber (e)**, v. 11, 2006 p. 111-126. Entrevista concedida a Henrique Manuel S Pereira; Maria Cristina Vieira.

NISTI, Marcos. **Criança, a alma do negócio**. (documentário). 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KQQrHH4RrNc>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Org.) **pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Kátia Regina de. **Escola e Família**: definindo seus papéis na busca da melhoria da qualidade aprendizagem dos alunos do 6º ano. Artigo produzido como trabalho final do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Estado de Educação, Londrina-PR, 2011.

OLIVEIRA, Leandro Silva de. Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile? **Revista Segurança Urbana e Juventude**, v. 4, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAISO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 03, dez. 2012 p 159-178. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

O PENSADOR, Gabriel. Até quando?. _____. **Seja Você Mesmo (mas não Seja sempre o Mesmo)**, Sony Music, 2003.

KOKA; RAMOS, Fabrício. **Ocupar e Resistir**, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção pASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **pistas do Método da Cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividades porto Alegre: Sulina, 2012.

PARANÁ. **Documento síntese PDE**. Secretária de Estado de Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

PDE - **Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PELBART, Peter Pál poder sobre a vida potência da vida. **Lugar Comum**. São Paulo, n. 17, p. 33-43, set. 2001.

PEREIRA, Dulcineia de Fatima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, Dulcineia de Fatima Ferreira. Diálogo em torno da educação no I Encontro UFSCar – Movimentos Sindicais e Sociais da Região de Sorocaba: reafirmando que um outro mundo é possível In: MARTIS, Marcos Francisco (Org.). **História dos movimentos sociais da região de Sorocaba: origens, conquistas e desafios**. Holambra: [S. n.], 2012. p. 165-190.

PERUZZO, C. M. K. Direito à comunicação comunitária participação popular e cidadania. **Revista de Pós-graduação em Comunicação**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. jun. 2007.

PÓ, Marcos Vinicius et al. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. CEP, v. 9210, p. 580. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/transito/files/2015/11/Análise-reorganização_v6.pdf> Acesso em: 17 mar. 2017.

PGED. **GECOMS – Grupo de Pesquisa Educação, Comunidade e Movimentos Sociais**. Disponível em: <http://www.pged.ufscar.br/index.php?pg_id=13>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PROUNI. **O que é o Programa Universidade para Todos (Prouni)?** Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo> Acesso em: 12 out 2016.

PROVOPAR. Projeto Viva Vida. In: <www.provoparld.com.br>. Acesso em: 12 agost. 2015.

QUIROGA, Ana Pampliega de. A opressão da criança no sistema educativo. In: FREIRE Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 53-54.

RAMOS, M. C. **Comunicação, Direitos Sociais e Políticas Públicas**. In: MARQUES de MELO, J. SATHLER, J. Direitos à comunicação na Sociedade da Informação. São Bernardo do Campo: Umesp, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola nova: do transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985. p.45-50.

REUNI. **O que é o REUNI**. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 12 out. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241 – 251, set./fev. 1993.

ROLNIK, Suely. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. In: FONSECA, T. G.; ENGELMAN, S. (Org.). **Corpo, arte e clínica** porto Alegre: UFRGS, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILI Pablo; SADER, Emir. (Org.) **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35-37.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Rio de Janeiro, Boitempo. 2013. p. 135-143.

SALAMA, Pierre para uma nova compreensão da crise. GENTILI Pablo; SADER, Emir. (Org.) **pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p 51-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. **Revista del Observatorio Social de América Latina**, [S. l.], v. 15, p. 77-90, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e Reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton **por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 95, n. 245, 28 dez. 1985. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19851228&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Decreto Estadual n. 40.473**, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das escolas da Rede Estadual e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 105, n. 222, 22 nov. 1995. [on line] Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19951122&Caderno=Executivo%20I&NumeroPagina=4>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A orientação educacional no atual contexto brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1996 p 211-212.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Nilce da; COSTA, Patrícia Claudia da. A Autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores por meio de histórias de vida: algumas

considerações epistemológicas. **Revista FAEEBA**, [S. l.], v. 17, n. 29, p. 51-66, 2008.

SINGER, André Vitor. **Os sentidos do Lulismo**: Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Donizete. Educomunicação: o que é isto? **Instituto Gens de Educação e Cultura**. São Paulo, 2006. Disponível em:
<http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf.>
> Acesso em: 09 jun. 2014.

SZYNBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016a.

TIBURI, Marcia. Avanço do Fascismo e do Conservadorismo no Brasil (palestra). **Seminário Estadual de Conjuntura: Desafios dos/as trabalhadores/as e do Movimento Sindical** paraná: AP, julho, 2016b. Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=P6HP7WdniNw>>. Acesso em: 01 set. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. O Termo Ausente: Experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 180-201.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: UNICAMP, 2001 p 75-179.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

UJS (ESTATAUTO) In: <<http://uj.org.br/index.php/sobre-a-uj/estatuto/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WOOLF, Virginia. **Mrs Dalloway**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

WEBER, Max. **Ciência e Política: Duas Vocações**. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2006.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: JC, 1982.

ZUIN, João Carlos. A crise da modernidade no início do século XX. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 11, 2007. p. 67.